

UNIVERSIDADE ABERTA

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Área de Administração e Gestão Educacional

A INFÂNCIA CONFISCADA

**Contributos para o estudo da educação das crianças em situação de
risco de exclusão escolar e social no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

- Elaboração de um modelo de factores de risco –

Sandra Marisa da Costa Santos

Orientador: Professor Doutor Fernando Humberto Santos Serra

Março de 2007

Índice

Agradecimentos	8
Resumo	9
I - Introdução	10
1. Contexto geral da temática em estudo	11
2. Definição do problema e relevância da investigação	14
2. 1. Questões de investigação	15
3. Estrutura do trabalho	16
II - A escola entre a herança da desigualdade e a promessa da igualdade – fundamentos teóricos	17
1. A escola contemporânea: igualitária ou elitista?	18
1. 1 O problema das desigualdades face à Escola: das perspectivas sociológicas às medidas de políticas educativas igualitárias	19
1. 1. 1 A corrente genética ou a teoria dos dons naturais	19
1. 1. 2 As teorias da reprodução conflitual e a teoria do capital cultural	20
1. 2 A impotência da escola face as desigualdades sociais: a educação corrige ou conserva as desigualdades sociais?	21
1. 2. 1 O relatório do instituto Nacional dos Estudos Demográficos em França	21
1. 2. 2 A investigação de Coleman nos Estados Unidos da América	22
1. 2. 3 A investigação da Comissão de Plowden na Grã-Bretanha	22
1. 2. 4 A investigação de Rutter, na Grã-Bretanha	23
1. 3 As (des)igualdades de oportunidades em relação ao Ensino Básico: o difícil itinerário da democratização educativa	24
1. 4 As (des)igualdades em relação ao sucesso escolar no Ensino Básico: a cultura como obstáculo ou como factor de enriquecimento curricular?	26
1. 5 As (des)igualdades do ensino em Portugal, face a diferenciação de culturas na escola	28
1. 6 A dimensão sócio-institucional do insucesso escolar: implicações na sociedade portuguesa	30
1. 6. 1 Insucesso escolar: um problema intolerável do ponto de vista sociológico?	31
1. 6. 2 O diagnóstico do insucesso escolar: um processo urgente e necessário	32

1. 6. 3 A organização da escola face a problemática do insucesso escolar	33
1. 7 Abandono escolar: apenas uma consequência do insucesso escolar?	35
1. 7. 1 O abandono escolar e os seus efeitos na entrada precoce numa vida pré-delinquente	36
1. 8 A exclusão escolar: um efeito perverso que contraria as políticas educativas igualitárias	38
1. 8. 1 A exclusão escolar: que implicações na exclusão social?	39
2. A organização da escola face ao problema da exclusão escolar e social das crianças em “situação de risco”: políticas públicas e práticas educativas	41
2. 1 O sistema educativo português: um caminho difícil e tardio para a democratização educativa e a igualdade de oportunidades	41
2. 1. 1 Implantação da República e Instauração do Estado Novo	41
2. 1. 2 Um Estado repressor e autoritário: a reforma da instrução primária	42
2. 1. 3 Educação: um pilar fundamental para a construção de uma nova sociedade em Portugal	43
2. 1. 4 A reforma do sistema Educativo pelo Ministro Veiga Simão	44
2. 1. 5 As práticas educativas com o pós 25 de Abril de 1974: uma escola em mudança	45
2. 1. 6 Uma nova estrutura do sistema educativo: a Lei de Bases do Sistema Educativo	46
2. 1. 7 Educação 2006: 50 Medidas de Política para melhorar a escola pública	46
2. 2 Políticas públicas em Portugal na luta contra o insucesso e o abandono escolar e para a prevenção da exclusão escolar e social	49
2. 2. 1 Intervenção política na década de oitenta e primeira metade da década de noventa	49
2. 2. 2 Intervenção política na segunda metade da década de noventa	52
2. 2. 3 Intervenção política na primeira década do novo milénio	53
2. 3 Políticas públicas nacionais para a protecção das crianças e dos jovens considerados em “situação de risco”	56
2. 3. 1 A criação das Comissões de Protecção das Crianças e Jovens	56
2. 3. 2 O que são as Comissões de Protecção das Crianças e Jovens em risco?	57

2. 3. 3 Quais são as atribuições das Comissões de Protecção das Crianças e Jovens em risco?	58
2. 3. 4 Como funcionam as Comissões de Protecção das Crianças e Jovens em risco e como são constituídas?	59
2. 3. 5 Protocolo de cooperação entre o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e o Ministério da Educação	60
2. 4 O lugar da escola face à (des)igualdade de oportunidades e ao risco de exclusão escolar e social	62
2. 4. 1 Práticas educativas: a resposta da escola face à (des)igualdade de oportunidades e ao risco de exclusão escolar e social	63
2. 4. 2 A formação do professor face as necessidades educativas dos alunos em “situação de risco”	64
2. 4. 3 A relação inter-pessoal professor/aluno: adaptada aos interesses e às necessidades dos alunos ou pelo contrário, baseada numa “rotulagem” negativa antecipada?	66
2. 4. 4 A educação escolar: o difícil entrosamento das práticas educativas individuais com o espírito de trabalho em equipa	67
3. Contributos para um modelo de factores de risco de exclusão escolar e social em crianças do 1.º ciclo do ensino básico	69
3. 1 As diferentes leituras do conceito “crianças em situação de risco”: justiça, educação e saúde	69
3. 1. 1 O conceito de crianças em situação de risco na área da justiça	70
3. 1. 2 O conceito de crianças em situação de risco na área da educação	70
3. 1. 3 O conceito de crianças em situação de risco na área da saúde	71
3. 2 O conceito “Violência sobre as crianças”: maus-tratos físicos, psíquicos, sexuais e por negligência	73
3. 3 Categorização dos factores de risco de exclusão escolar e social no 1.º ciclo do ensino básico – uma proposta	75
3. 3. 1 Categoria: vivências de contexto sócio-educativo	76
3. 3. 2 Categoria: dinâmicas e práticas familiares	80
3. 3. 3 Categoria: vivências sócio-relacionais de base comunitária	83
III – Metodologia da investigação	86
1. Opções metodológicas	87
1. 1 Estudo de natureza qualitativa	87
1. 2 Estudo de caso	88

2. Selecção da amostra	90
2. 1 Critérios para a selecção da escola	90
2. 2 Critérios para a selecção dos alunos-caso	90
2. 3 Contactos com a coordenação da escola	91
2. 4 Contactos com os professores dos alunos-caso	91
3. Contexto social onde foi desenvolvida a investigação	92
3. 1 Breve resenha histórica	92
3. 2 Caracterização do meio	93
4. Contexto escolar onde foi realizada a investigação	96
4. 1 Caracterização da escola	96
4. 1. 1 População escolar	96
4. 1. 2 Espaços interiores	96
4. 1. 3 Espaços exteriores	97
4. 1. 4 Equipamento	97
4. 1. 5 Funcionamento das actividades lectivas	97
4. 1. 6 ATL e outros projectos	97
4. 1. 7 Vigilância dos recreios	98
4. 1. 8 Estrutura de orientação educativa	98
4. 1. 9 Recursos humanos	98
5. Procedimentos e instrumentos de recolha de dados	100
5. 1 Observação: naturalista e sistemática	100
5. 2. 1 Observação naturalista	101
5. 2. 2 Observação sistemática	102
5. 2 Análise documental	104
6. Validade do estudo	106
IV – Apresentação e discussão dos dados	108
1. Apresentação dos dados recolhidos nas observações e nas fontes documentais	109
1. 1 Francisca	109
1. 1. 1 Caracterização da aluna	109
1. 1. 2 Vivências escolares: relações interpessoais	110
1. 1. 3 Percurso escolar: actuação da escola e dos professores	113
1. 1. 4 Vivências familiares: relações interpessoais	117
1. 1. 5 Vivências na comunidade: risco para a integridade	120
1. 2 Flávio	122
1. 2. 1 Caracterização do aluno	122

1. 2. 2 Vivências escolares: relações interpessoais	123
1. 2. 3 Percurso escolar: actuação da escola e dos professores	124
1. 2. 4 Vivências familiares: relações interpessoais	128
1. 2. 5 Vivências na comunidade: risco para a integridade	130
1. 3 João	132
1. 3. 1 Caracterização do aluno	132
1. 3. 2 Vivências escolares: relações interpessoais	133
1. 3. 3 Percurso escolar: actuação da escola e dos professores	134
1. 3. 4 Vivências familiares: relações interpessoais	135
1. 3. 5 Vivências na comunidade: risco para a integridade	138
1. 4 Filipe	139
1. 4. 1 Caracterização do aluno	139
1. 4. 2 Vivências escolares: relações interpessoais	140
1. 4. 3 Percurso escolar: actuação da escola e dos professores	142
1. 4. 4 Vivências familiares: relações interpessoais	147
1. 4. 5 Vivências na comunidade: risco para a integridade	148
1. 5 José	150
1. 5. 1 Caracterização do aluno	150
1. 5. 2 Vivências escolares: relações interpessoais	151
1. 5. 3 Percurso escolar: actuação da escola e dos professores	152
1. 5. 4 Vivências familiares: relações interpessoais	160
1. 5. 5 Vivências na comunidade: risco para a integridade	162
2. Interpretação dos resultados: considerações finais	164
2. 1 Identificação dos sinais que evidenciam as vivências da Francisca em “situação de risco”	164
2. 2 Identificação dos sinais que evidenciam as vivências do Flávio em “situação de risco”	165
2. 3 Identificação dos sinais que evidenciam as vivências do João em “situação de risco”	166
2. 4 Identificação dos sinais que evidenciam as vivências do Filipe em “situação de risco”	167
2. 5 Identificação dos sinais que evidenciam as vivências do José em “situação de risco”	169
V – Conclusão	172
1. Contributos para um modelo de factores de risco que induzem a exclusão	173

escolar e social em crianças do 1.º ciclo do ensino básico	
1. 1 Factores de risco de exclusão e social em crianças do 1.º ciclo do ensino básico – proposta para um modelo	191
2. Limitações ao estudo	194
3. Propostas para investigações futuras	196
VI – Bibliografia	197
1. Referências bibliográficas	198
2. Legislação/Normativos	210
VII – Anexos	212
Anexo 1 - Quadro de símbolos (reuniões – grelhas de observação)	213
Anexo 2 – Grelhas de observação (Conselhos de Docentes)	214
Uma nota final	219

Índice de quadros

Quadro I – Igualdade em Relação à Escola Básica	25
Quadro II - Igualdade em Relação ao Sucesso Escolar	27
Quadro III – Instalações interiores da escola	96
Quadro IV – Distribuição dos recursos educativos da escola	98
Quadro V – Itens para a recolha e tratamento da informação	105
Quadro VI - Sinais de risco de exclusão escolar e social nos alunos-caso	171

Agradecimentos

Concretizar este trabalho só foi possível com a coexistência de condições e apoios de diferentes pessoas que de algum modo fizeram parte desta etapa da minha vida.

A todos os professores do curso de Mestrado, particularmente ao Professor Doutor Fernando Humberto Santos Serra, pela sua orientação, ensinamentos e sugestões.

Aos alunos que participaram no estudo, pela sua confiança e pela sua transparência.

À escola onde desenvolvi a investigação, nomeadamente à sua coordenadora e a todos os colegas que disponibilizaram toda a documentação referente aos alunos estudados.

Aos meus amigos e colegas, pelo seu encorajamento, amizade, entusiasmo, estímulo e ajuda, em especial à Ana Isabel Silva, à Graça Almeida e à Maria de Fátima Rua.

À minha avó e à minha tia Vera, pelas suas preces, pelo seu amor.

À minha mãe, pois sem ela não me teria sido possível fazer o ano curricular do Mestrado. Pelo seu amor, paciência e apoio. Por ter sido mãe do meu filho, nos dias e nas noites em que não me foi possível estar com ele.

Aos meus sogros e à Diana, por todo o entusiasmo e por todo o apoio que sempre me deram, principalmente ao longo dos meses em que realizei a dissertação.

Ao meu marido, pelo seu apoio, pelo seu amor e pela sua paciência.

Ao meu filho... pelas histórias que não lhe contei, pelas noites tão longas que de Lisboa a Mafra já não me permitiram ouvi-lo contar as aventuras dos seus primeiros dois aninhos!

E não me podendo esquecer de quem tanto me ajudou e que de tão longe olham por mim: ao meu avô, à minha tia Júlia e à minha tia Luísa. Nunca vos esquecerei, pois se o fizer é porque deixei de ser quem sou!

A todos o meu muito obrigado!

Resumo

Esta investigação resultou da necessidade de reflectir e estabelecer uma compreensão mais esclarecedora sobre a problemática das crianças em situação de risco escolar e social. Perante isto, sentimos a necessidade de contribuir para a construção de um modelo de factores considerados como geradores das situações de risco de exclusão escolar e social vivenciadas pelas crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Acreditamos que com a realização deste trabalho e com a consequente construção de um modelo de factores de risco, possamos ajudar todos os actores educativos no trabalho que diariamente desenvolvem com crianças consideradas em risco de exclusão escolar e social, contribuindo assim para a edificação de uma escola mais sensível e mais preparada para responder a um fenómeno social que está cada vez mais presente nas nossas instituições educativas: *as vivências das crianças em situação de risco*, vivências essas que exteriorizadas na escola se transformam num desafio constante para o cumprimento da escola na sua missão formativa, educativa e socializadora.

As diversas transformações sofridas nas últimas décadas nas sociedades contemporâneas, como as sociais, as económicas, as políticas, e as tecnológicas evidenciam a incerteza e o risco que actualmente nos governam. Muito embora toda a sociedade tenha que conviver com essa incerteza, há grupos mais sensíveis que ficam especialmente susceptíveis a essas alterações na sociedade. As crianças e os jovens constituem um desses agregados, sobretudo quando estão inseridos num contexto social marcado pela alteração do núcleo e das dinâmicas familiares e comunitárias, através do desemprego, do alcoolismo, da toxicodependência, da criminalidade e da falta de serviços de apoio comunitário e social.

As práticas educativas defensoras da inclusão, deparam-se não raras vezes com os difíceis contextos familiares e sociais em que algumas crianças vivem e que dificultam a evolução cognitiva, pessoal e social das crianças consideradas em “situação de risco”. No intento de caminhar para a edificação de uma escola de e para todos, que tenha no centro das suas preocupações a procura de respostas às necessidades e às diferenças dos seus alunos, desenvolvemos este estudo, que fundamentalmente pretende contribuir para a promoção, e igualdade da educação das crianças em situação de risco.

Palavras-chave: situação de risco; factor de risco; insucesso escolar; abandono escolar; exclusão escolar; exclusão social.

I - Introdução

“A partir da universalização da escolaridade obrigatória, o insucesso escolar, inicialmente um facto pedagógico sem reais consequências sociais, tem vindo a impor-se cada vez mais como um problema social de grande acuidade. Com efeito, os jovens hoje excluídos de uma verdadeira participação social, foram, na maior parte das vezes, vítimas do insucesso escolar em determinada fase do seu percurso escolar gera o insucesso social, o mesmo é dizer, uma vida de insegurança, de marginalização e de dependência dos mecanismos de assistência social”.

In Bernard Charlot¹

¹ Todas as citações em epígrafe estão disponíveis em <http://www.citador.pt>

1. Contexto geral da temática em estudo

A existência de uma relação entre origem social e resultados escolares já foi demonstrada em diversos estudos, contudo continua a existir grandes dificuldades em encontrar respostas pedagógicas para problemas que se colocam, simultaneamente, em termos educativos, psicológicos, familiares e sociais.

Segundo (DETRY, 1996), *“É preciso não esquecer a insuficiência da própria teoria psicológica no que diz respeito à compreensão do impacto dos processos psicossociais na sua relação com os processos cognitivos”*. Ainda segundo a mesma autora, existe uma relativa indeterminação no conhecimento dos processos mais específicos que mediatizam a vasta questão inicial das correlações entre fracassos escolares e classes sociais.

Para que a abordagem entre educação e exclusão seja feita com serenidade, importa primeiro distinguir o que depende da exclusão social e dos seus efeitos na escola, da exclusão escolar propriamente dita. Ou seja, defende-se que por um lado o reforço dos processos sociais de exclusão aumentam com o aumento das desigualdades e do desemprego, por outro lado, o fenómeno mais marcante e mais paradoxal é o próprio desenvolvimento da exclusão escolar. De outro modo, quanto mais a escola intensifica o seu raio de acção, mais ela exclui, apesar da existência de um vasto conjunto de políticas públicas que visam atenuar esse fenómeno. Seguindo esta linha de pensamento, a exclusão não é apenas uma categoria do sistema e dos processos globais, é também uma das dimensões da experiência escolar dos alunos.

O tema exclusão escolar e social não é dos mais fáceis quando o que pretendemos é encontrar respostas que vão para além das argumentações morais, ou da explicação da exclusão por meio de ideias consolidadas sobre a desigualdade das oportunidades escolares, onde os alunos socialmente mais favorecidos e que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são privilegiados por um conjunto de mecanismos subtis, próprio do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados. Ao tema da exclusão escolar e social está ligado um conjunto de problemas resultado não apenas da massificação do ensino, mas sobretudo das transformações recentes nas disposições demográficas nas sociedades actuais. A geografia social da escola pouco a pouco se transformou com a concentração dos problemas sociais nos bairros “problemáticos”. O problema das escolas e dos alunos “difíceis”, em poucos anos, se impôs como o ponto no qual se focaliza o conjunto dos problemas sociais: periferias, desemprego, imigração, delinquência, violência, insucesso e abandono escolar. Ou seja, a

escola transformou-se e transformou as suas representações com a emergência do problema da exclusão.

Por um lado, dentro de seus próprios princípios e acompanhando a massificação, a escola afirma a igualdade de todos. Ela não afirma apenas a igualdade de oportunidades, mas a igualdade de talentos e potencialidades. A ideologia da *Teoria dos Dons* recuou e todas as crianças têm, *à priori*, o mesmo valor, mesmo admitindo que as condições sociais podem afectar o reconhecimento de suas qualidades e o seu desenvolvimento. A massificação reforçou essa crença, que é sobretudo um postulado étnico, cada um tendo o direito de aspirar a todas as ambições escolares.

Por outro lado, a escola é meritocrática. Ela ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando no entanto, que todos os indivíduos são iguais. Com efeito, a exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade dos seus desempenhos.

A 21 de Setembro de 1990 foi ratificada em Portugal a Convenção dos Direitos das Crianças, adoptada em assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989, no entanto, e depois de passadas quase duas décadas sobre o que deveria representar uma conquista fundamental na luta pela dignidade e construção da cidadania das crianças, continuam a chegar a nossas casas relatos de inúmeras situações que violam os direitos das crianças, desde a exploração do trabalho infantil, à desigualdade de oportunidades na educação e ao uso de violência sob a forma de maus-tratos psíquicos, físicos, sexuais ou por negligência.

"Está claramente no início o percurso que levará ao preceituado no n.º 1 do artigo 19º da Convenção dos Direitos das Crianças, *“Os Estados Membros tomarão todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto estiver à guarda dos pais, do representante legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela”*.

Parece-nos contudo, e apesar de muito já se ter investido na procura de vias eficazes no combate ao insucesso, ao abandono e à exclusão escolar que com a homologação deste conjunto de leis que visam a protecção das crianças em “situação de risco”, tal não significar

que estejam a ser praticados os princípios que lhes estão subjacentes, o que nos leva a questionar a aplicabilidade do edifício legislativo instituído pelo Estado Providência do nosso país.

No estudo que apresentamos, depois de se enquadrarmos o problema das (des)igualdades de oportunidades na escola, procuramos encontrar e definir todas as políticas educativas criadas com o propósito de garantir a igualdade na educação a todas as crianças na luta contra a exclusão e a discriminação. Com esta investigação, procuramos entender de que forma, os professores podem identificar os sinais que indicam nas crianças um conjunto de vivências desfavoráveis e que as colocam em risco de exclusão escolar e social e quais os factores que induzem essas situações no 1.º ciclo do ensino básico. O surgimento destes sinais, muitas vezes através de uma linguagem não verbal, reflecte as necessidades de aprendizagem, de segurança e de bem-estar físico e psíquico de cada criança deve ser considerado por todos os actores das instituições educativas, como um inevitável indicador da emergente definição de estratégias de intervenção não só por parte da escola na protecção e na defesa das crianças que se supõe viverem em situações consideradas de risco, mas sobretudo por parte das instituições políticas e sociais, pois não podemos deixar de considerar a inadiável necessidade da criação de serviços de apoio e de aconselhamento formados por equipas multidisciplinares em cada instituição educativa ou em função de cada uma.

Emerge deste facto, a impotência sentida frequentemente pelas escolas portuguesas e pelos professores que diariamente lidam com crianças em “situação de risco”, quando não se lhes assiste o apoio fundamental do Estado que objective a defesa e a protecção das crianças em situação de risco e das suas famílias em prol de uma sociedade mais justa, mais humana e mais democrática.

Assim sendo e através de todas as observações realizadas neste trabalho e da recolha de dados através da documentação interna da escola, nomeadamente no que se refere aos processos educativos individuais de cada criança interveniente nesta investigação, quisemos identificar os sinais emitidos pelos alunos, ambicionando poder contribuir para a criação de um modelo de factores que possa ajudar a escola e os professores na sinalização das crianças em risco de exclusão escolar e social.

2. Definição do problema e relevância da investigação

O interesse pela problemática objecto desta investigação, é a consequência da prática e da vivência pessoal vivida concretamente num estabelecimento de ensino formado por um jardim de infância e uma escola do 1.º Ciclo, situado num bairro de uma das freguesias mais problemáticas da zona oriental de Lisboa. Este estabelecimento é frequentado por cerca de 300 alunos, onde diariamente se trabalha com crianças em “situação de risco”. Reflectir e conseguir concretizar uma compreensão mais elucidativa sobre os diversos factores que colocam estes alunos em risco de exclusão escolar e social são questões que neste contexto investigativo consideramos relevantes para legitimar a abordagem da temática a que nos propomos.

No intento de caminhar para a edificação de uma escola de e para todos, que tenha no centro das suas preocupações a procura de respostas às necessidades e às diferenças dos seus alunos, desenvolvemos este estudo, que fundamentalmente pretende ponderar a escolarização das crianças em situação de “risco escolar”, entender o seu processo de inclusão e em que medida as contrariedades a que assistem no seu dia-a-dia condicionam o seu sucesso educativo

A existência actual da criança em “situação de risco” traduz-se num problema social deveras preocupante e que implica uma inquestionável urgência na sua resolução. É fundamental que a criança seja encarada como uma prioridade nos diferentes campos políticos, nomeadamente na política educacional. O facto de haver crianças com problemas de inclusão nas unidades educativas, muitas delas vítimas de violência física e/ou psíquica no seio familiar, negligenciadas, vivendo com privações e em situações de grande pobreza, faz com que seja cada vez mais urgente a definição de um conjunto de soluções inovadoras, de práticas pedagógicas, familiares e comunitárias mais eficazes e adaptadas às diversas necessidades educativas, motivações, ritmos e estilos de aprendizagem de todos os alunos, aspirando a equidade para ajudar a superar as injustiças sociais que frequentemente implicam o insucesso, o abandono e a exclusão escolar e social.

No entanto e para que se adoptem práticas educativas capazes de promover a inclusão escolar e social, é no nosso entender, emergente e necessária a criação de um modelo de factores que consigam avaliar e contextualizar os sinais das vivências em risco de uma criança ou de um grupo de crianças, para que desta forma estas possam ser objecto das políticas públicas de defesa e de protecção das crianças em risco.

Assim, o problema que estudo enuncia-se nos seguintes termos: **que factores se podem identificar como geradores de situações de risco de exclusão escolar e social em alunos do 1.º ciclo do ensino básico?**

2. 1. Questões de investigação

Elaborada a questão de partida impunha-se a necessidade de construir um leque de questões que possibilitasse o desenvolvimento desta investigação:

- Pode a escola enquanto organização garantir o direito de todos à educação?
Quais são os factores que podem por em causa esse direito?
- De que modo as dinâmicas e práticas familiares da família condicionam a trajectória escolar das crianças?
- Pode a comunidade local, os seus recursos sociais e rede de interacções de apoio, influenciar o percurso académico e o risco de exclusão escolar e social destas crianças?

3. Estrutura do trabalho

O presente trabalho encontra-se organizado em cinco capítulos. O primeiro refere-se à introdução que é apresentada de forma temática e sintética. Procuraremos nele definir o nosso problema de investigação, justificando a sua relevância, apresentando a questão de partida e outras três questões operantes para esta investigação. Por último será apresentado neste capítulo a estrutura do trabalho.

O segundo capítulo objectiva o enquadramento teórico da investigação, no que diz respeito à problemática das crianças em situação de risco. Neste sentido, este capítulo apresenta-se organizado em diferentes áreas, todas essenciais para contextualizar este estudo, nomeadamente no que se refere à (des)igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso na escola do 1.º ciclo do ensino básico, às desigualdades sociais, à organização da escola face ao problema da exclusão escolar e social, às políticas públicas e práticas educativas e à fundamentação para a construção de um modelo de factores de risco de exclusão escolar e social nas crianças do 1.º ciclo do ensino básico.

No terceiro capítulo é descrita a metodologia da investigação, situando-nos no quadro da investigação qualitativa, descreveremos a opção metodológica e os métodos de recolha da informação seleccionados, bem como a selecção e a caracterização da amostra, nomeadamente a caracterização do meio e da escola onde se desenvolveu a investigação. Neste capítulo serão também apresentados dados que terão por objectivo validar o estudo que apresentamos.

O quarto capítulo será dedicado à apresentação e discussão dos dados, através da exposição e da interpretação de todos os dados recolhidos nas observações e nas fontes documentais.

O quinto capítulo integrará a síntese e as conclusões de forma a poderem responder às questões com que se partiu para esta investigação. Serão também reconhecidas, neste capítulo as limitações ao estudo e por último serão colocadas algumas propostas para investigações futuras.

Por último serão apresentadas todas as referências bibliográficas e todos os anexos utilizados.

II – A escola entre a herança da desigualdade e a promessa da igualdade – fundamentos teóricos

“É a experiência que o diz: vemos muitíssimas vezes os que nunca se dedicaram às letras julgar o que se lhes depara com muito maior solidez e clareza do que aqueles que sempre frequentaram as escolas. Entendo por método regras certas e fáceis, que permitem a quem exactamente as observar nunca tomar por verdadeiro algo de falso, e, sem desperdiçar inutilmente nenhum esforço da mente, mas aumentando sempre gradualmente o saber, atingir o conhecimento verdadeiro de tudo o que será capaz de saber.”

René Descartes

in “Regras para a Direcção do Espírito”

1. A escola contemporânea: igualitária ou elitista?

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”

John Dewey

“A insistência nas qualidades socialmente valiosas da personalidade, com exclusão de todas as outras, derrota finalmente os seus próprios fins. O actual desassossego, descontentamento e incerteza de propósitos testemunham a veracidade disto.”

Aldous Huxley, in 'Sobre a Democracia e Outros Estudos'

Objectivando a promoção da igualdade de oportunidades e de uma escola concebida como lugar de encontro e diálogo de culturas, assiste-se actualmente a um aumento do número de alunos nas nossas escolas oriundos de meios social, económica e culturais desfavorecidos, consequência da democratização do ensino e das transformações das estruturas política, social e escolar. Com estas modificações, cresceu ainda a presença de minorias étnicas e culturais, o que exige da escola uma mudança capaz de dar resposta a estas novas situações, afastadas da sua cultura-padrão.

É neste panorama, que ALMEIDA (2000) levanta a seguinte questão: *“poderemos continuar a acreditar na igualdade de oportunidades para todas as crianças e para todos os jovens? Ou pelo contrário, devemos render-nos à evidência de que a escola continua a visar apenas a selecção e a formação de classes sociais ou a reprodução de um modelo social?”* (p. 22)

Objectivando a formulação de uma resposta a esta questão, é nosso intento reflectir sobre a (des)igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso na nossa escola actual.

1. 1 O problema das desigualdades face à Escola: das perspectivas sociológicas às medidas de políticas educativas igualitárias

1. 1. 1 A Corrente Genética ou a Teoria dos Dons Naturais

Foi sobretudo após a II Guerra Mundial que nos países industrializados, se começa a reconhecer nas aptidões dos indivíduos, um potencial que se podia constituir num conjunto de recursos para o progresso e para o desenvolvimento económico das sociedades. Surge então, uma corrente, designada por *corrente genética ou teoria dos dons naturais*, que baseada no determinismo individual defendia que o sucesso/insucesso escolar dependiam das capacidades e da inteligência de cada indivíduo capaz de ser aferida através de testes que pudessem permitir a ascensão dos alunos de origem mais modesta a posições sociais mais elevadas. Apesar desta teoria defender uma escola neutra, surge com um forte suporte selectivo e muito embora se comece com ela a defender a igualdade de oportunidades de acesso ao ensino com vista ao crescimento da economia, da mobilidade social e o desenvolvimento da tecnologia, o facto de reduzir a inteligência a uma simples pontuação, não levava em consideração que os indivíduos são fruto das vivências, da aprendizagem e do contexto onde estão inseridos. Para CANÁRIO (2000),

(...) neste período, a expansão quantitativa dos sistemas escolares coincide com uma atitude optimista que associa «mais escola» a três promessas: uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social, e uma promessa de igualdade.” (p. 127)

Segundo CORTESÃO E TORRES (1990), a teoria em causa explica o rendimento escolar por “dons” pessoais e naturais do próprio aluno, ou seja, era a inteligência de cada um que ditava o sucesso na escola. Deste modo, a *Teoria dos Dons* assenta na origem animal do Homem e no carácter fisiológico de toda a actividade psíquica, atribuindo-se à natureza do indivíduo a responsabilidade pelas desigualdades intelectuais, pelo facto desta teoria considerar que as mesmas eram determinadas pela hereditariedade.

Nestas perspectivas hereditárias argumenta-se que a inteligência da criança é hereditária e que os factores genéticos têm uma importância fundamental para se compreender as diferenças entre classes sociais. Poder-se-á dizer que se as crianças fracassam na escola, isso se deve aos seus genes e não ao contexto, conteúdo e metodologia pedagógica.

1. 1. 2 As Teorias da Reprodução Conflitual e a Teoria do Capital Cultural

Na década de sessenta, vários estudos sociológicos apontam para uma sociedade estratificada e hierárquica, dominada por um grupo que apesar de minoritário, ocupa o topo da hierarquia social e detém o poder, exercendo-o sobre todos os outros grupos sociais, quer a nível cultural, mas sobretudo a nível económico. Nesta perspectiva, salientam-se as *Teorias da Reprodução Conflitual* e a *Teoria do Capital Cultural* que claramente diferenciam os alunos provenientes de meios mais desfavorecidos e culturalmente diferenciados em relação à cultura escolar. É com este panorama sociológico, que os referidos estudos vêm contestar a perspectiva integradora da escola e das suas funções, apresentando-a como reprodutora das desigualdades sociais, ao invés de exercer um papel integrador num processo condutor à igualdade de oportunidades.

A Teoria da Reprodução é defendida por BOURDIEU (1989) em *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. Como o nome já diz, esta teoria, ao contrário da Teoria dos Dons, pressupõe que toda criança, ao ingressar na escola, traz consigo diversos factores que devem ser considerados ao ser avaliada a relação entre desigualdades sociais e escolares. O capital cultural, ou herança, compreende aquilo que compõe a criança a nível cultural, apreendido da família e do meio nos processos de socialização aos quais foi submetida, directa ou indirectamente.

Várias investigações desenvolvidas na década de sessenta, vieram confrontar muitos teóricos com a impotência da escola perante as desigualdades sociais e serviram de base às reflexões que pudessem colocar em causa a escola como um meio utilizado por um grupo dominante para garantir a reprodução da estratificação social. Destas investigações realçam-se os trabalhos do Instituto Nacional dos Estudos Demográficos (IINED) em 1962, de Coleman nos Estados Unidos em 1965, de Plowden na Grã Bretanha em 1967 e de Rutter em 1970.

1. 2 A impotência da escola face as desigualdades sociais: a educação corrige ou conserva as desigualdades sociais?

1. 2. 1 O relatório do Instituto Nacional dos Estudos Demográficos em França

Segundo CALADO (2003), foi em França, através do Instituto Nacional dos Estudos Demográficos que se realizou o mais longo estudo longitudinal realizado até aos nossos dias.

No período entre 1962 e 1972 o referido instituto acompanhou o percurso escolar de 17 461 alunos. Os resultados desta investigação proporcionaram dados importantes a outras investigações e que ainda hoje permanecem bastante actuais, nomeadamente que o êxito académico e a idade com que o aluno completa o 1.º Ciclo constituem duas condicionantes importantes na continuação dos estudos, que o meio social e geográfico em que o aluno vive condiciona igualmente o prolongamento dos estudos, que as desigualdades socio-económicas registadas à entrada para a escola são reproduzidas e reflectem-se nos resultados escolares dos alunos e que as desigualdades de estatuto social e cultural têm maior influência nos resultados escolares do que as desigualdades socio-económicas, que os alunos com menos êxito no 1.º Ciclo, não têm igual acesso ao 2.º Ciclo do Ensino Básico. Resultam ainda desta investigação, relações que relacionam estas desigualdades com as expectativas dos pais face à escola, que relacionam a maior escolarização das famílias com o maior investimento e estímulo no prosseguimento dos estudos. Com os resultados deste estudo, conclui-se ainda que a orientação escolar dada aos alunos pelos professores, depende da identidade social do aluno, o que em certa medida responsabiliza os professores pelo estímulo consciente ou inconsciente aos alunos provenientes dos meios favorecidos para continuarem os estudos, enquanto que encaminham os alunos dos meios mais carenciados para cursos profissionais.

Os resultados deste estudo mostraram que de facto há uma responsabilização da escola no que diz respeito à (des)igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso educativo dos alunos por continuarem bem diferenciadas as origens e os estratos sociais da população escolar.

1. 2. 2 A investigação de Coleman nos Estados Unidos da América

Um dos estudos que maior projecção teve em termos científicos foi sem dúvida, o de J. Coleman, realizado em 1965 como resposta a um pedido do Congresso Americano que objectivava a criação de uma lei sobre os direitos civis dos cidadãos. O conjunto dos resultados deste estudo foi um verdadeiro marco no que diz respeito à abordagem da igualdade de oportunidades, pois este investigador não somente a equacionou em termos de igualdade de acesso, como também o fez em termos de igualdade de sucesso, levando-o a concluir que *“o que conta para o aluno «não é o grau de igualdade» que reina na escola, mas a questão de saber se, ao deixá-la, estará suficientemente armado para enfrentar os outros em pé de igualdade, seja qual for a sua origem social.”* (Cit. por CALADO, 2003, 38).

Os resultados da investigação de Coleman sintetizam-se em duas conclusões: *“as diferenças entre grupos sociais tendem a manter-se ou acentuar-se com a escolarização e regista-se maior variância no interior de cada escola do que entre escolas diferentes.”* (ALVES-PINTO, 1995, 41)

Estas conclusões vieram abalar as convicções, quer da comunidade científica, mas particularmente das estruturas políticas, sobretudo pelo investigador defender que as verdadeiras raízes da desigualdade de oportunidades não se encontravam na escola, mas sim, na família, no seu estatuto sócio-económico e em todo o ambiente físico e cultural da comunidade racial envolvente. A partir deste estudo, deixou de ser possível continuar a considerar a igualdade de oportunidades, mesmo com a expansão da escolaridade e o alargamento da escola a todos os estratos sociais. Destas considerações seguiu-se um influente despoletar de críticas, nomeadamente de Hamushed e Kain que reanalisaram os mesmos dados e invertendo a entrada das variáveis demonstraram que os factores escolares explicam uma maior variância de sucesso do que os factores de origem social. (CHERKAoui referido por PINTO-ALVES, 1995, 44)

1. 2. 3 A investigação da Comissão de Plowden na Grã-Bretanha

Todavia e a despeito de todas as críticas que se insurgiram perante o estudo de Coleman, outros resultados idênticos foram encontrados em investigações análogas e em diferentes países. Como já referimos, em 1967 na Grã-Bretanha, foi desenvolvida uma investigação sob

a responsabilidade da comissão Plowden no âmbito da igualdade de oportunidades. Os resultados desta investigação foram idênticos aos de Coleman, na medida em que com eles se concluiu *“que os efeitos diferenciais das escolas são mínimos e que os efeitos determinantes decorreriam de factores familiares, tais como a classe social e as atitudes dos pais”* (PINTO-ALVES, 1995, 45). Perante estes resultados, urge ressaltar o facto dos mesmos serem os responsáveis por colocar em causa a intervenção da escola na igualdade de oportunidades, ao considerar que a qualidade da aprendizagem dos alunos não é sensível às variações da qualidade do funcionamento da escola.

1. 2. 4 A investigação de Rutter, na Grã-Bretanha

Na Grã-bretanha, RUTTER (1979, referido por PINTO-ALVES, 1995, 49 - 51), realizou um trabalho de investigação com o qual se propôs verificar as diferenças contextuais significativas nas consequências da educação em 20 escolas do 2.º e do 3.º Ciclos de bairros desfavorecidos da cidade de Londres. A investigação envolveu cerca de 2000 crianças e foram recolhidos elementos referentes a quatro indicadores: assiduidade, comportamento, delinquência e sucesso académico. O investigador pretendeu avaliar se a frequência escolar, o comportamento dos alunos, os resultados dos exames e a delinquência seriam ou não afectados pelo funcionamento das escolas. A frequência de uma determinada unidade educativa, pode traduzir-se na existência de condições singulares para os resultados que se acabam por obter nos quatro domínios investigados. Neste estudo foram recolhidas informações respeitantes às expectativas dos professores em relação aos alunos e dos alunos em relação ao seu resultado académico, à marcação e correlação de trabalhos de casa, à utilização do espaço da sala de aula para exposição de trabalhos, ao ênfase em assuntos académico, à partilha e utilização da biblioteca por parte dos alunos, à planificação das aulas pelos professores individualmente ou em grupo, ao ênfase no apoio e no enquadramento educativo global, à interacção entre professor e a turma, aos tipos de recompensas e castigos, às condições de trabalho dos alunos; às responsabilidades e participação, à estabilidade/rotatividade do corpo docente e dos grupos de pares, à organização da equipa e por fim à experiência profissional dos docentes.

As conclusões desta investigação salientam a importância de compreender o desenvolvimento do processo de interacção social no seio da escola e remetem para a necessidade de estudar a escola como uma realidade social, nomeadamente pelo facto de nela se estabelecerem interacções entre todos os actores.

1. 3 As (des)igualdades de oportunidades em relação ao Ensino Básico: o difícil itinerário da democratização educativa

Para FORMOSINHO J., FERNADES A. e PIRES E. (1991), existem três concepções distintas de igualdade – a **igualdade formal de oportunidades**, a **igualdade real de oportunidades** e finalmente a **igualdade de uso**, quer no acesso à escola básica, no acesso à escola secundária e superior, a provisão curricular, o sucesso escolar e o apoio da família à educação escolar dos filhos. Contudo e pelo facto do estudo que apresentamos ser contextualizado nos pressupostos educacionais do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apenas nos vamos debruçar no que diz respeito à igualdade em relação à escola básica. Nesta perspectiva, os autores explicitam,

“Por igualdade formal de oportunidades educacionais, entendemos o acesso pelos diversos grupos sociais, em condições (apenas) formalmente iguais (isto é, iguais quanto ao conteúdo), aos diversos bens educativos. Por igualdade real de oportunidades em tendemos o acesso pelos diferentes grupos sociais, em condições materialmente iguais (isto é iguais quanto ao conteúdo), aos diversos bens educativos. Por igualdade de uso dos bens educativos entendemos a utilização, com resultados iguais, pelos diversos grupos sociais, dos bens educativos a que tiveram acesso.” (p. 171)

Como já referimos, a corrente das políticas igualitárias na educação destacou-se com a II Guerra Mundial e implementaram-se através de medidas que objectivavam a luta contra as desigualdades na educação. Segundo FORMOSINHO J., FERNADES A. e PIRES E. (1991, 176), o facto da rede escolar não estar fisicamente bem distribuída, favorecia o acesso dos alunos das zonas urbanas em detrimento dos que habitavam no mundo rural ou em zonas urbanas mais degradadas, também as desigualdades socio-económicas demarcavam as grandes dificuldades das famílias de estratos sociais mais desfavorecidos, pelo facto de lhes ser mais difícil o suporte da educação dos filhos e a desigual desvalorização da educação pelas famílias. Com efeito, as primeiras políticas educativas objectivaram a luta contra estes factores de desigualdade no acesso à escola básica, contudo, embora este fosse formalmente garantido a todos, não era de forma alguma em condições realmente iguais, pois era notória a diferença da qualidade dos edifícios, dos equipamentos, do material didáctico e dos próprios

recursos humanos entre as escolas dos meios mais favorecidos e dos meios menos desfavorecidos. Nesta perspectiva, um novo conjunto de medidas políticas igualitárias foi implementado, onde se destacam as medidas compensatórias que visavam atrair os professores qualificados para as zonas mais desfavorecidas, normalmente em zonas rurais. Todavia, mesmo com estas medidas, constatou-se casos de fuga ao cumprimento da escolaridade obrigatória, onde a igualdade formal e real de oportunidades educacionais não era igualmente usada, quase sempre pela desvalorização da educação em estratos sociais menos elevados.

Quadro I – Igualdade em Relação à Escola Básica

Tipos de igualdade	Factores de desigualdade	Medidas igualitárias de política educativa
Igualdade formal de oportunidades	Desigual valorização social na educação.	Determinação do carácter juridicamente obrigatório da escolaridade básica.
	Barreiras geográficas (maior dificuldade de acesso em certas zonas rurais).	Construção de escolas nas zonas rurais. Distribuição territorialmente equitativa da rede escolar. Criação de transportes escolares.
	Desigualdades socio-económicas	Gratuidade da escola obrigatória. Apoios económicos diversos às famílias desfavorecidas
Igualdade real de oportunidades	Existência de diversos tipos de escolas direccionadas para grupos sociais diferentes (exemplo: liceu e escolas técnicas).	Unificação do tipo de escolas
	As escolas rurais e em zonas urbanas degradadas têm piores condições.	Política de construções escolares equitativa. Igualdade de provisão de recursos (equipamentos, material didáctico).
	Escolas rurais com professores menos qualificados e menos estáveis.	Medidas compensatórias que atraíam professores qualificados a essas zonas (exemplo: subsídio de interioridade).
Igualdade de uso	Deficiente controlo das fugas nas passagens de ciclo.	Melhorias desse controlo
	Não punição dos faltosos em relação à escolaridade obrigatória.	Real cumprimento da legislação e punição dos faltosos.

Fonte: FORMOSINHO J., FERNADES A. e PIRES E. (1991, P. 177)

1. 4 As (des)igualdades em relação ao sucesso escolar no Ensino Básico: a cultura como obstáculo ou como factor de enriquecimento curricular?

Ainda segundo FORMOSINHO J., FERNADES A. e PIRES E. (1991), a par com a questão das (des)igualdade de oportunidades no acesso à educação e tendo esta como finalidades instruir, estimular e socializar os educandos, o insucesso escolar surge quando alguns dos seus objectivos escolares não são alcançados e colocam em risco integração do indivíduo na sociedade, ou por outras palavras, coloca em causa a socialização. Segundo os meus autores, a igualdade formal de sucesso consiste em colocar todas as crianças e jovens nas mesmas condições quanto ao sucesso do seu percurso académico, sendo para tal suficiente a garantia da igualdade de acesso, quer real, quer de uso e no capítulo anterior foram já referidos os estudos sociológicos que atestaram com clareza que a implementação da igualdade real e de uso no acesso não garantem a equidade dos resultados em todos os grupos sociais, porquanto a desigualdade do sucesso não depende apenas das características de cada indivíduo, mas também das diferenças culturais e sociais que apresentam.

A escola não controla todas as variáveis que ditam o caminho do sucesso escolar de cada aluno, pois a igualdade da condição escolar não é aproveitada da mesma forma pelos diferentes grupos sociais, uma vez que deles recebem estímulos diferenciados, conforme as influências económicas e culturais. Urge então à escola, assumir a responsabilidade de desenvolver práticas educativas compensadoras que permitam atenuar as desvantagens dos alunos mais desfavorecidos, pois a justiça e a equidade não estão a tratar todos da mesma forma, mas sim no atendimento das necessidades e das especificidades de cada um e é com estes pressupostos que deve ser desenvolvida uma política educacional que objective a igualdade de oportunidades no sucesso escolar de todos os indivíduos.

Por uma prática educativa através da interculturalidade, também DELORS (2001) defende como prioritária uma educação adaptada aos diferentes grupos étnicos e minoritários. O mesmo investigador acrescenta que,

“ A educação para a tolerância e para o respeito do outro, condição necessária à democracia, deve ser considerada como uma tarefa geral e permanente (...) cabendo à escola criar condições para a prática quotidiana da tolerância, ajudando os alunos a ter em consideração os pontos de vista dos outros.” (p. 51)

O fenómeno da globalização, a permeabilidade das fronteiras na União Europeia e a livre circulação de bens dos serviços e das pessoas, os desmoronamentos dos regimes socialistas e as guerras têm sido responsáveis pelo aumento das recentes correntes migratórias e desta forma os termos “educação multicultural” e “educação intercultural” destacam-se enquanto novos conceitos do domínio das Ciências Sociais. Segundo FORMOSINHO J., FERNADES A. e PIRES E. (1991), o sistema educativo deve assegurar acima de tudo, a aplicabilidade das leis que ousem garantir esta igualdade através de um conjunto de medidas igualitárias de política educativa que em síntese se apresentam no Quadro II.

Quadro II – Igualdade em Relação ao Sucesso Escolar

Tipos de igualdade	Factores de desigualdade	Medidas igualitárias de política educativa
Igualdade formal de oportunidades de sucesso escolar	Acesso a escolas desigualmente equipadas em recursos materiais e/ou humanos. Fugas ao cumprimento da escolaridade obrigatória.	Implementação da política de igualdade real e de uso de acesso à escola básica.
Igualdade real de oportunidades de sucesso escolar	Desigual grau de adaptação à vida escolar na entrada na escola básica.	Generalização da educação pré-escolar.
	Seleção escolar precoce por escolha prematura de vias escolares ou de ensino pré-profissionais.	Adiamento do momento da escolha de vias escolares diferenciadas.
	Falta de oportunidades escolares pós-obrigatórias para os alunos que não seguem para as vias de acesso ao ensino superior.	Criação em maior número de escolas vocacionais ou pré-profissionais.
	Menor qualidade dos recursos educacionais nas zonas pobres.	Criação de zonas de actuação educacional compensatória prioritária.
	Padrões de aprovação/reprovação anual que prejudicam a aprendizagem dos alunos mais desfavorecidos.	Promoção automática ou promoção por fases.
	Falta de atendimento às necessidades especiais de alunos desfavorecidos.	Pedagogias compensatórias como reforço curricular, aulas de recuperação, professores-tutores, etc...
	Desigual apoio familiar à instrução dos alunos mais desfavorecidos.	Pedagogias compensatórias como criação de professores especiais para o acompanhamento académico, salas de estudo.
	Falta de preparação dos professores para lidar com a nova escola de massas.	Formação profissional de professores para a escola de massas.
Igualdade de uso no sucesso escolar	As diferenças de educação familiar informal reflectem-se nas possibilidades de sucesso escolar dos alunos das classes desfavorecidas.	Políticas sociais de apoio familiar através da escola.

Fonte: FORMOSINHO J., FERNADES A. e PIRES E. (1991, P. 183)

1. 5 As (des)igualdades do ensino em Portugal, face a diferenciação de culturas na escola

É sabido que a desigualdade de oportunidades na escola, assume em Portugal contornos que hoje, em muito ultrapassam as suas barreiras físicas e as suas diferenças socioeconómicas. As diversas transformações sofridas nas últimas décadas no nosso país resultaram das transformações recentes nas disposições demográficas das sociedades actuais. Das cada vez mais frequentes processos de emigração legal ou clandestina resultaram grandes modificações nas estruturas política, económica e cultural e neste contexto a escola surge como uma das principais instituições responsáveis pela integração de todos os que passam a fazer parte da nossa sociedade e é seu dever aceitar as diferenças, nomeadamente as culturais, em detrimento da imposição da cultura até então mais próxima da escola. Somente o conhecimento e a partilha de todas as culturas pode significar a igualdade do acesso e do sucesso no processo de ensino e de aprendizagem, pois apenas desta forma a escola dará lugar às aprendizagens significativas, principais responsáveis para levarem a bom termo o êxito de uma educação que se ambiciona cada vez mais igualitária e empreendedora.

Nesta perspectiva surge do estudo realizado por CARVALHO (1998) que objectivou a compreensão e o aprofundamento das relações entre a escola e os grupos étnico-culturais numa vertente multicultural, foram detectados factores que determinaram os níveis superiores de insucesso escolar nas minorias. A investigadora realizou a sua investigação em duas escolas do Ensino Básico, uma do 1.º Ciclo e outra do 2.º e 3.º Ciclos num total de 11 turmas com 214 alunos. Neste estudo, constatou-se um denominador comum a alunos lusos e não lusos, pois ambos surgem em bolsas de pobreza, originando problemas semelhantes de insucesso escolar, problemas familiares e económicos, ausência de motivação e expectativa, marginalização, desinserção social, baixas habilitações literárias e profissionais dos progenitores, deficiente acompanhamento escolar e outros. *“São meios muito carenciados, que não se compadecem com a cor da pele”*, defende CARVALHO (1998, 90). Muito embora existam muitos pontos convergentes entre alunos lusos e alunos não lusos, a taxa de insucesso é mais elevada nos grupos étnico-culturais minoritários.

Na mesma óptica VILLAS BOAS (1999) atribui o as causas do insucesso escolar não somente à escola ou à família, mas sobretudo à inexistência da interacção entre o ambiente

familiar e a educação escolar, no sentido de que o difícil entrosamento entre estas duas instituições facilita o aumento das desigualdades provocadas pelas diferenças étnicas, culturais e linguísticas. Do estudo desenvolvido durante dois anos, esta investigadora permitiu-se chegar a diversas conclusões, onde algumas apontam objectivamente para a importância da influência do envolvimento parental no desenvolvimento da literacia que contribui para o aumento do sucesso escolar das populações minoritárias, para a necessidade da escola apelar ao envolvimento dos pais culturalmente de si mais afastados, na medida em que as dificuldades de origem linguística são mais facilmente ultrapassáveis do que as dificuldades de origem cultural e para o desenvolvimento de estratégias de envolvimento individual face às estratégias de envolvimento colectivo, que ao contrário do privilegiado na legislação portuguesa, é no entender da investigadora, mais eficaz.

O panorama intercultural da educação implica mudanças bem demarcadas nas práticas educativas e o seu sucesso ou insucesso vai depender da forma como a escola interpreta a educação intercultural e como reage e responde aos desafios que lhe são colocados. É função da escola valorizar e integrar os conhecimentos que os alunos trazem consigo e é função de todos os actores educativos ajudar estes alunos a constituírem o seu *capital cultural*, articulando esses conhecimentos com os conteúdos programáticos, numa lógica de interacção entre a cultura social e a cultura escolar, no intento de se caminhar para o verdadeiro caminho de igualdade de oportunidades na educação.

1. 6 A dimensão sócio-institucional do insucesso escolar: implicações na sociedade portuguesa

O insucesso escolar dos alunos na sociedade portuguesa estabelece um problema social importante e que justifica uma resolução urgente, para que todos tenham o direito efectivo à igualdade de oportunidades em relação à escolaridade e à vida. A tomada de consciência de que é imperativo conhecer e compreender as características sócio-culturais, interesses e expectativas dos alunos e organizar a escola de forma a atender às especificidades desses alunos não é recente, o que em certa medida catalizou a preocupação do sistema político português no que diz respeito às pedagogias emancipatórias que surgem principalmente nos anos oitenta, no sentido de desenvolver abordagens mais participativas, progressistas e democráticas.

Em Portugal, são muito recentes as preocupações sentidas relativamente ao insucesso, e ao abandono escolares. Diversos têm sido os estudos, investigações e reflexões que nem sempre apresentam resultados coincidentes. O insucesso escolar dos alunos na sociedade portuguesa estabelece um problema social importante e que justifica uma resolução urgente, para que todos tenham o direito efectivo à igualdade de oportunidades em relação à escolaridade e à vida.

Um dos primeiros estudos realizados em Portugal sobre a dimensão sócio-institucional do insucesso escolar foi o de BENAVENTE e CORREIA (1981) que, com a colaboração de 12 equipas de saúde escolar observaram 1226 crianças, entrevistaram os respectivos encarregados de educação e os 54 professores distribuídos pelas 23 escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da cidade de Lisboa.

Nesta investigação, o insucesso é visto como um fenómeno relacional, massivo e constante. As autoras afirmam que este é essencialmente institucional e que se insurge em contradição com o objectivo da “*escola para todos*” (p. 8). Segundo BENAVENTE E CORREIA (1981, 13), “*as crianças chegariam pois à escola com diferentes «equipamentos», diferentes «bagagens» sócio-culturais*”. Para as investigadoras, estas diferenças resultariam das condições do estilo de vida familiar e respectivas estratégias de socialização, nomeadamente

da qualidade do ambiente cultural e do modo de comunicação. O estudo em questão ressalva o facto das crianças das famílias de classe média se adaptarem com mais facilidade ao modelo de organização escolar e que melhor se identificam com as representações dos professores. Os resultados desta investigação, deixam antever que os professores *“não se sentem directamente implicados nas dificuldades escolares dos seus alunos”* (p. 73) e atribuem o insucesso escolar a causas como *“deficiências e características individuais (...) às carências e faltas da família e do meio social (...) disfuncionamento da instituição escolar”* (p. 73). Neste sentido, as autoras identificaram quatro obstáculos ao sucesso, os de natureza política e administrativa, os de funcionamento e organização da escola, os inerentes às atitudes e práticas dos professores e finalmente os de âmbito social. As investigadoras salientam ainda o facto do sistema de ensino em Portugal ser centralizado e burocrático, ostentando o insucesso escolar como o *“resultado de uma relação negativa entre •diversas realidades e experiências: o aluno integrado na Família e Meio Social, a Escola/Instituição com a sua organização, professores e programas, tributários de uma política educativa”* (p. 75).

1. 6. 1 Insucesso escolar: um problema intolerável do ponto de vista social?

O drama do insucesso escolar é relativamente recente, enquanto objecto de estudos investigativos. Inicialmente o insucesso parecia revelar inadaptação do aluno à escola. O que era atribuído até então individualmente a cada aluno, tornou-se repentinamente um problema intolerável sob o ponto de vista social. A preguiça, a falta de capacidade ou interesse, deixaram de ser aceites como explicação para o abandono em todos os anos de um crescente número de crianças e de jovens do sistema educativo. A responsabilidade do seu insucesso escolar passou a ser arcada como um fracasso de toda a comunidade educativa.

Numa sociedade onde o sucesso pessoal e sócio-profissional depende cada vez mais das competências que se adquirem na escola, hoje, ter insucesso escolar significa estar em “risco” de se tornar num cidadão dependente, sem qualificações e vítima do contexto e por isso o fenómeno do insucesso escolar apresenta-se como um problema individual, mas também social. Para VILAS-BOAS (1999),

“ (...) o insucesso escolar verifica-se sempre que a criança ou o jovem, não consegue atingir os objectivos propostos pelo professor ao nível do ensino que

frequenta. Regra geral o fenómeno manifesta-se por repetências e por desistências (abandono escolar). (p. 24)

1. 6. 2 O diagnóstico do insucesso escolar: um processo urgente e necessário

As manifestações de insucesso escolar podem surgir de diversas maneiras, nomeadamente, através das reprovações sucessivas que dão lugar a grandes desníveis entre a idade do aluno e o nível escolar, através do fracasso total ou parcial nas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e através do abandono da escola antes do final da escolaridade obrigatória.

Perante estas manifestações, torna-se urgente a detecção das causas que surgem nos alunos através dos atrasos do desenvolvimento cognitivo, apesar de que a grande maioria dos alunos que falham nos resultados escolares têm um desenvolvimento normal, sendo muitas vezes uma instabilidade emocional que provoca no aluno a rejeição à escola, o desinvestimento nos estudos e frequentemente os problemas de indisciplina. A existência de pais autoritários e/ou displicentes, de conflitos familiares, de divórcios litigiosos induzem amiudadamente nos filhos/alunos esta instabilidade emocional, já que a demissão dos pais na educação dos filhos, é actualmente uma das causas detectadas nos estudos actuais no que diz respeito ao insucesso escolar.

A origem social dos alunos tem sido a causa mais utilizada para justificar os piores resultados, sobretudo quando são obtidos por alunos originários de famílias de baixos recursos económicos, onde aliás se encontra a maior percentagem de insucessos escolares.

No que diz respeito aos professores, os seus métodos de ensino, os seus recursos didácticos, as suas técnicas de comunicação são muitas vezes inadequados às características da turma ou de cada aluno. A gestão da disciplina na sala de aula é outro factor que muito condiciona o aproveitamento académico dos alunos. Não só perceber em que medida as práticas tradicionais, cujas estratégias e métodos de ensino apenas satisfazem o processo de ensino e de aprendizagem de uma minoria de alunos contribuem para uma educação assente não raras vezes na discriminação e na segregação, mas principalmente valorizar o as diferentes culturas, tentar compreendê-las e utilizá-las como ferramentas essenciais para este processo são pontos fundamentais para o caminho que objective a igualdade do acesso e do sucesso escolar.

1. 6. 3 A organização da escola face a problemática do insucesso escolar

Segundo diversos autores, a própria organização escolar pode contribuir de diferentes formas para o insucesso dos alunos. O estilo de liderança dos órgãos de gestão da escola, pode influenciar os resultados das instituições por onde passam e as baixas expectativas dos professores e dos alunos em relação à escola tenderão a comprovar os resultados que esperam. A falta de avaliação surge também como uma das causas mais evidentes para o surgimento do insucesso escolar, pois ninguém sabe o que anda a fazer numa organização que sistematicamente não avalia os seus resultados face aos objectivos que definiu, nem identifica as causas dos seus problemas.

O grande número de alunos por escola e por turma, tendem igualmente a provocar o aumento dos conflitos e sobretudo a diminuir o rendimento e o aproveitamento individual. Também os currículos escolares contribuem para o actual insucesso escolar, pelos desfasamentos que apresentam, na medida em que os currículos demasiado extensos e a desarticulação dos programas não permitem aos professores a utilização de metodologias activas, onde os alunos assumam o lugar central.

No próprio sistema educativo são apontadas inúmeras causas para o insucesso escolar, como a parca diversidade das ofertas formativas. A excessiva centralização do sistema educativo torna a capacidade de resposta bastante lenta e estimula a irresponsabilidade e a demora dos processos burocráticos, ao nível local das escolas. Por último, a sociedade assenta num conjunto de valores que desencorajam o estudo e promovem o insucesso escolar.

Quando se aborda a questão do insucesso escolar, o que tem de ser discutido é a política educativa, são as questões de aprendizagem, são os conteúdos, são os modos e a pedagogia. Com efeito, apenas no debate destas questões, será possível constituir respostas para o seu combate. Somente uma política curricular flexível pode estabelecer as condições de aprendizagem adequadas às necessidades de cada aluno, ou de cada grupo de alunos, sendo esta a única maneira conducente ao sucesso educativo para todos nos diferentes contextos escolares e sociais. É neste sentido que muitos sistemas educativos, onde se inclui o português, desenvolveram um novo currículo que em detrimento da importância atribuída até então aos conteúdos, passou a ser orientado para a formação de competências educativas nos alunos. Segundo CALADO (2003, 46), com esta abordagem do currículo às competências, deixou de ser valorizado somente a aquisição dos conhecimentos, mas acima de tudo,

passaram a ser valorizados as competências de saber: compreender; analisar; actuar; saber utilizar e dar sentido àquilo que se aprende, desenvolvendo o gosto por aprender e conquistar autonomia no processo de aprendizagem.

Em 1995, a Comissão Europeia realizou diversos estudos compilados num documento – EURYDICE. Segundo este documento,

“ (...) em Portugal, entende-se o insucesso escolar como a incapacidade que o aluno revela de atingir os objectivos globais definidos para cada ciclo de estudos. Os indicadores utilizados dizem essencialmente respeito às taxas de retenção, de abandono e de insucesso nos exames.” (cit. por CALADO, 2003, 46)

1. 7 Abandono escolar: apenas uma consequência do insucesso escolar?

A partir dos últimos anos da década passada, começou a circular na sociedade e na comunidade educativa o conceito de “*abandono escolar*” que tem vindo a sobrepor-se ao conceito de “*insucesso escolar*”, cuja ocorrência na linguagem comum e na problemática da investigação é cada vez menos. Com efeito e parafraseando GLASMAN (2003 in MATOS, 2004, 8), nem todos os desescolarizados são mal sucedidos. No entanto, para além desta distinção de tipo empírico, parece haver uma diferença de tipo ideológico, imputável a uma alteração política, social e organizacional da escola. Segundo MATOS (2004),

“ (...) o fenómeno em referência era o resultado paradoxal da hiperescolarização da sociedade actual, que por sua vez, traduz preocupações mais de ordem política que educativa ou socio-pedagógica.” (p. 8)

Para vários investigadores e porque se trata de um assunto com amplos envolvimento na vida social e profissional dos docentes e porque afronta os fundamentos do funcionamento da escola pública, é importante referir a hiperescolarização da sociedade enquanto intuito político tendencialmente universal que se traduz na crescente responsabilização da escola pela solução de todos os problemas sociais no desígnio de que a ordem social e política será legitimada, desde que a todos os indivíduos que fazem parte da sociedade sejam proporcionadas as mesmas condições de desenvolvimento e de auto-realização para poderem ser responsabilizados pelos seus feitos.

Assim sendo, a resposta ao problema do abandono escolar não pode ser construída no âmbito da escola que conhecemos, já que é justamente a escola que provoca o abandono. Do ponto de vista de MATOS (2004), na linguagem do abandono e da desescolarização, são os próprios textos emanados pelo sistema educativo que admitem um tempo e um espaço de retrocesso, de recusa e de desvalorização da escola, o que supõe pelo menos a ocorrência de três fenómenos mais ou menos evidentes no sistema educativo:

“Em primeiro lugar, o alargamento temporal e social do ciclo de escolarização, tanto do obrigatório como do secundário (...). Em segundo lugar, a baixa expectativa quanto aos benefícios dos diplomas sobre as hipóteses de emprego, (...). Em terceiro lugar, a degradação da própria experiência escolar, designadamente quanto à gestão do currículo oferece passagens de ano quase

administrativas e as propostas escolares não contribuem efectivamente para ampliar os reais conhecimentos dos alunos e as suas competências práticas. Desta experiência escolar negativa resulta, frequentemente, uma imagem auto-desvalorizada de si próprio, enquanto pessoa, a qual só é possível resgatar através da recusa da própria escola.” (p. 8)

Para este investigador, a ocorrência destes três fenómenos na produção directa da desescolarização podem ser interpretados, paradoxalmente, como resultado do próprio processo da escolarização contemporânea, quando isso significa hiperescolarizar a sociedade na crença de que previne a marginalidade e promove a integração social.

1. 7. 1 O abandono escolar e os seus efeitos na entrada precoce numa vida pré-delinquente

O abandono escolar é cada vez mais uma causa social conotada com a segurança e a prevenção da criminalidade, que evidencia o facto da escola sentir-se cada vez mais na obrigação de assumir um compromisso no que se refere à gestão política do quotidiano da sociedade. Com efeito, a saída antecipada da escola tem muitas vezes como consequência a entrada precoce na criança numa vida pré-delinquente ou mesmo marginal.

Muitas crianças e muitos jovens não conseguem ultrapassar as dificuldades de diversa ordem que se verificam no sistema educativo. Com efeito, acabam por se desmotivar perante as ofertas tradicionais do ensino a nível da escolaridade obrigatória, atingindo idades de frequência para além daquelas consideradas na legislação. O perfil do aluno em risco de abandono escolar é definido assim por GARRINHAS (1997),

“O aluno em risco é em geral mais velho que os colegas do mesmo grau de ensino, fruto das repetências, não parece ser apoiado pelas famílias, vive num meio familiar intelectualmente desfavorecido e tem em geral um rendimento escolar insuficiente.” (p. 319)

Contudo, um facto persiste, a iliteracia mantém-se numa crescente camada de educandos, consubstanciada em formas de comunicação oral e escrita deficitárias, suporte insuficiente face à constante inovação cultural e tecnológica, insatisfação e dificuldades de interacção social como cidadãos com real liberdade de escolha. Incapazes de prosseguir nos seus estudos

de forma satisfatória, não conseguindo aprender os conteúdos e saberes valorizados pelo sistema de ensino num espaço de tempo previsto, exposto a reprovações e múltiplas repetições de ano, os alunos acabam por abandonar a escola, legitimando a exclusão escolar enquanto expressão de incapacidade ou inadaptação individual.

Desta forma, abandono e insucesso escolar surgem como duas problemáticas contemporâneas na massificação do ensino e com o alargamento da escola obrigatória, cresce não só o insucesso, mas também o abandono escolar. Os números do abandono escolar revelam-se um fenómeno deveras preocupante. O abandono escolar significa que o aluno deixa a escola sem ter concluído o nível de ensino em que estava matriculado e desta forma surge fortemente ligado em parte, aos maus resultados académicos, às fracas expectativas no futuro, atrasos no percurso escolar caracterizado por desajustamentos, fracassos, desinteresse e rejeição pela escola, resultando por sua vez numa inadaptação à escola. Para GARCIA, SILVA, SANTOS e ALCÂNTARA (2000),

“ (...) o abandono escolar tende a ser relacionado com dois tipos de condicionantes: um de cariz sócio-familiar (meios desfavorecidos; agregados familiares numerosos; pobreza; contextos que valorizam o trabalho infantil), e outro inerente à organização interna do próprio sistema (currículos e áreas disciplinares desajustadas; corpo docente em situação precária ou com pouca formação; escolas periféricas, com quadros de pessoal pouco estáveis que mudam todos os anos; infra-estruturas degradadas e escassas).” (p. 68)

Desta forma, abandono e insucesso escolar surgem como duas problemáticas recentes na massificação do ensino e com o alargamento da escola obrigatória, cresce não só o insucesso, mas também o abandono escolar que cada vez mais se revela um fenómeno deveras preocupante.

É desta forma que o abandono escolar na escolaridade obrigatória surge como um factores mais relevantes face aos fenómenos de exclusão escolar e social

1. 8 A exclusão escolar: um efeito perverso que contraria as políticas educativas igualitárias

Segundo diversos autores, a exclusão escolar surge não raramente como consequência do insucesso e do abandono escolar. Uma escola inclusiva baseia-se numa filosofia organizacional e defende a integração e a adaptação da capacidade de resposta facultada a cada aluno que constitua a sua unidade educativa. Uma política educacional que pretenda uma escola inclusiva deve combater a discriminação das crianças que se encontram em situação de desvantagem, em “situação de risco”, através da aplicação de medidas educativas que previnam o insucesso e o abandono escolar. Salientamos AINSCOW (1997) que neste sentido afirma,

“Um sinal determinante das escolas inclusivas consiste na capacidade dos professores ajustarem as suas práticas à luz do feedback que recebem dos seus alunos. Consequentemente, os professores devem ter autonomia suficiente para tomar decisões imediatas que tenham em conta a individualidade dos seus alunos e a singularidade de cada situação que ocorre.” (p. 25)

Numa escola inclusiva, todos os alunos devem encontrar a resposta à sua individualidade e à sua diferença num espaço educativo aberto, diferenciado e personalizado. A inclusão deve integrar dinâmicas de aula capazes de superar as práticas de exclusão e deve acima de tudo perspectivar a produção de experiências educativas que indo ao encontro das necessidades educativas de cada aluno, o possa conduzir ao sucesso do seu processo de ensino e de aprendizagem.

A prática da inclusão torna-se falaciosa e irresponsável, quando o conceito de integração apenas se baseia no reconhecimento do direito que o aluno tem de frequentar a escolaridade obrigatória e seguir os seus estudos académicos e quando o exercício de integração concretiza apenas este direito na sua colocação na escola sem que esta integração se articule com a fundamental integração social e escolar. Consequentemente, esta prática mais tarde ou mais cedo pode levar à exclusão escolar. Para não haver lugar a esta exclusão, dever ser garantido o acesso de todos à educação, mas também a criação de condições para que a escolaridade tenha sucesso. A exclusão escolar revela-se quando os alunos não alcançam o que o sistema escolar de acordo com um padrão lhes impõe e abandonam a escola antes de conseguirem concluir com sucesso o ensino básico. Como consequência deste insucesso e abandono escolar, vêm

bastante complicado o acesso ao mercado de trabalho, mesmo que exija poucas qualificações académicas.

Para combater a exclusão escolar deverá haver uma forte vontade de investir na transformação da própria escola. Esta deve assumir-se como um espaço privilegiado da prática da democracia, objectivando verdadeiras igualdades de oportunidades a todos os seus alunos, pois apenas desta maneira verá cumprido o seu objectivo em conseguir integrá-los na sociedade como elementos dinâmicos e participativos.

Para o desenvolvimento de um país, a educação assume sempre um papel de grande destaque, pois é através das competências nela adquiridas que se prevê o seu progresso económico, social e político. Desta forma, é necessária a garantia do acesso de todos os indivíduos à educação e/ou à formação, de maneira a desenvolverem as competências então adquiridas na economia de cada sociedade.

1. 8. 1 A exclusão escolar: que implicações na exclusão social?

Para muitos investigadores, quer o insucesso escolar, quer o abandono escolar estão intrinsecamente ligados à exclusão social, já que se encontram em situação de exclusão social, os indivíduos que de alguma forma estão em desvantagem na sua formação académica e que por tal encontram mais obstáculos na procura de emprego, habitação e recursos financeiros. Para CANÁRIO et al. (2001),

“(...) é essa produção de exclusão, constitutiva da instituição escolar que abre pistas para compreender os laços de causalidade circular que unem a exclusão escolar e a exclusão social.” (p. 17)

É neste sentido que cada vez se assume com maior relevância a preocupação relativa às situações de discriminação e exclusão escolar e como consequência desta preocupação, a igualdade de oportunidades em educação é uma temática que recentemente muito se discute no contexto político mundial.

Urge salientar que o verdadeiro princípio da igualdade de oportunidades não exige que se trate todas as crianças da mesma maneira, mas pelo contrário, deve exigir a utilização de respostas diversificadas de acordo com a especificidade de cada criança. Para ROLDÃO (1999),

“ (...) diferenciar é estabelecer diferentes vias – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida. Diferenciar também não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes – mas antes tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social.” (p.53)

Em qualquer país, a educação é a chave para o desenvolvimento económico, social, político e cultural. No entanto, a garantia do acesso de todos à educação não passa de uma ideologia se ao mesmo tempo não forem criadas as condições para que a mesma constitua um leque de oportunidades no mercado de trabalho de uma sociedade, pois muitas vezes são os jovens as primeiras vítimas no desemprego e como tal da exclusão social. O insucesso escolar é o primeiro passo e um factor determinante da segregação social. Segundo CALADO (2003, 53), *“A relação entre a escola e a exclusão social é, assim, uma relação complexa e paradoxal.”*

2. A organização da escola face ao problema da exclusão escolar e social das crianças em “situação de risco”: políticas públicas e práticas educativas

“A educação actual e as actuais conveniências sociais premeiam o cidadão e imolam o homem. Nas condições modernas, os seres humanos vêm a ser identificados com as suas capacidades socialmente valiosas. A existência do resto da personalidade ou é ignorada ou, se admitida, é admitida somente para ser deplorada, reprimida ou, se a repressão falhar, sub-repticiamente rebuscada.”

Aldous Huxley, in 'Sobre a Democracia e Outros Estudos'

2.1 O sistema educativo português: um caminho difícil e tardio para a democratização educativa e a igualdade de oportunidades

O sistema educativo português tem sofrido ao longo das décadas diversas modificações que na prática se traduzem num conjunto de avanços e recuos no que diz respeito ao seu desenvolvimento em prol da educação e do combate ao insucesso, ao abandono e à exclusão escolar. Neste sentido, torna-se necessário fazer um percurso que contextualize o sistema educativo português de forma a compreender algumas das razões que condicionaram o seu aperfeiçoamento.

2. 1. 1 Implantação da República e Instauração do Estado Novo

Com a implantação da República em 1910, a educação foi considerada pelo Partido Republicano o meio privilegiado para modificar a mentalidade de um país com uma realidade educativa que nos afastava da maioria dos países da Europa. Segundo PROENÇA (1998, 60) *“As taxas de analfabetismo rondavam os 71,1% na totalidade, sendo 81,2% para as mulheres”*. Para os Republicanos, esta mudança de mentalidades objectivava sobretudo a igualdade social e o desenvolvimento económico do país e neste sentido, a alfabetização, o direito à escola primária e a valorização da profissão docente eram os principais objectivos do

seu programa de governo. Com a constituição de 1911, foi garantido o ensino primário elementar com a duração de três anos em regime obrigatório e gratuito (art. 3.º, n.º 11). Foi então colocada a questão da viabilidade da escolarização no meio rural e consequentemente, para que se cumprisse a constituição, foram criadas escolas móveis com o objectivo de fazer chegar a educação a todo o país.

Com a instauração do Estado Novo, exacerba-se o nacionalismo e com ele enaltecem-se os valores patrióticos defendidos pelo poder eclesiástico, onde os princípios cristãos da obediência, caridade e resignação desvalorizam as anteriores tentativas de desenvolvimento do sistema educativo conseguido com o início da República.

2. 1. 2. Um Estado repressor e autoritário: a reforma da instrução primária

Uma vez mais, o sistema educativo suporta novas modificações e passa então a ser organizado com três objectivos a atingir: a imposição das ideologias do Estado que pretendiam a criação de indivíduos moldados aos ideais então conjecturados; o afastamento de outras ideologias que contrárias ao Estado o pudessem de alguma forma afrontar e colocar em perigo; e a restrição da escolarização, ou de pelo menos de determinados níveis de ensino às classes sociais ou indivíduos que com a sua emancipação pudessem estabelecer uma ameaça para o sistema então organizado. É pois, desta forma que a reforma da instrução primária de 29 de Março de 1911 é preterida a favor de um Estado repressor que para além de controlar um país e a sua liberdade de expressão, sonegando o direito à instrução, tem por objectivo generalizar o ensino de uma forma mais económica. Assim sendo, as escolas móveis são suspensas e são criados postos de ensino ministrados por regentes escolares que para o exercício da sua actividade apenas lhes era exigido a prova da sua idoneidade moral e intelectual, sem qualquer exigência de currículo e/ou habilitações académicas para além da 4.ª classe que em função de uma pequena remuneração ensinavam as crianças do meio rural a ler, a escrever e a contar (CARVALHO, 1986). Espelho da repressão e do controlo do Estado na área da educação, é o Decreto n.º 21.014.32, de 19 de Março que determina a obrigatoriedade da adopção de livros de leitura oficiais com 113 frases curtas para fácil retenção e compreensão por parte dos alunos. Como exemplos dessas frases temos: *“Obedece e saberás mandar”*; *“Mandar não é escravizar: é dirigir.”*; *“Quanto mais fácil for a obediência, mais suave é o mando.”*; *“Se tu soubesses o que custa mandar, gostarias mais de obedecer toda a vida.”*

Em 1933, o Estado é desobrigado da responsabilidade de garantir a escolaridade básica obrigatória, sendo que os seus artigos 42.º e 43.º referem *“a educação e instrução são obrigatórias e pertencem à família e aos estabelecimentos de ensino oficiais ou particulares em cooperação com ela”* e *“o ensino primário elementar é obrigatório, podendo fazer-se no lar doméstico, em escolas particulares ou oficiais”*. (CALADO, 2003, 28)

2. 1. 3 Educação: um pilar fundamental para a construção de uma nova sociedade portuguesa

Com os grandes fluxos de emigração, com as novas tendências turísticas, nomeadamente a nível da Europa e com a massificação dos média, onde se assume com maior destaque a televisão, alteram-se princípios, valores, atitudes e comportamentos, motores de uma mudança que começa a verificar-se com esta nova abertura ao mundo exterior. É neste enquadramento que a conjuntura económica portuguesa sofre alterações a partir da década de 60 com um acréscimo da população nos grandes centros urbanos do país e consequentemente com um marcante crescimento socio-económico. Verifica-se nesta altura, o alargamento da escolaridade obrigatória de três para quatro anos (em 1956 para os rapazes e em 1960 para as raparigas). Centrando-nos neste período da nossa história, urge dizer que a visão exclusivamente centrada no ensino como sistema de imposição de ideologias prevalece sobre a cada vez mais necessária formação qualificada de recursos humanos. Em 1950, as estatísticas do analfabetismo português já incomodavam o plano interno e externo do país, estigmatizando e perseguindo o regime salazarista, pois os números colocavam Portugal no último lugar da Europa com os analfabetos na ordem dos 44%.

A educação passa então a assumir-se como parceira fundamental para o desenvolvimento económico português, na medida em que passa a ser entendida como pilar essencial de uma nova sociedade através da abertura da escola para todos e em 1964, a escolaridade obrigatória é alargada de quatro para seis anos. Constatando este facto, PINTO-ALVES (1995) refere,

“ (...) a escola, nos anos 60, era vista como o grande instrumento de que a sociedade dispunha para assegurar a igualdade de oportunidades entre os seus cidadãos. Nesta perspectiva, a escola era encarada não só como o local onde se poderia assegurar uma igualdade de oportunidades de aprendizagem, mas também como um sector de atribuição de recursos.” (p. 39)

O início da guerra colonial e o desenvolvimento industrial conduzem a uma maior feminização do emprego, reduzindo por consequência a taxa de natalidade. A criação de maiores expectativas em relação ao futuro dá à escola uma maior importância e com a expansão do ensino e o encorajamento do acesso e da continuidade dos estudos, passa-se a acreditá-la enquanto meio para a ascensão social. A criação de uma escola meritocrática e a apologia dos dons passam a ser pensadas para a democratização do ensino. Segundo BENAVENTE, CAMPICHE, SEABRA E SEBASTIÃO (1994),

“Acreditou-se no papel da escola como factor do progresso e de democratização. Confundiu-se a expansão da escolaridade e o alargamento da base social de recrutamento dos alunos com, «igualdade de oportunidades»” (p. 15)

2. 1. 4 A reforma do Sistema Educativo pelo Ministro Veiga Simão

Com a Lei 5/73, de 25 de Julho, surge a Reforma do Sistema educativo pelas mãos do Ministro Veiga Simão. Com ela objectivou-se a implementação de alterações conducentes a uma escola mais acessível a toda a população, nomeadamente a mais afastada da escolarização até então.

Com esta lei, a escolaridade obrigatória passa de seis para oito anos e decreta que no domínio da acção educativa, incumbe ao Estado: *“assegurar a todos os portugueses o direito à educação, mediante o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura, sem outra distinção que não seja a resultante da capacidade e dos méritos de cada um”* (Capítulo I, Base II, alínea a); *“tornar efectiva a obrigatoriedade de uma educação generalizada como pressuposto indispensável da observância do princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos.”* (ibidem, alínea b). Basicamente, esta era uma Lei que visava a democratização do ensino no contexto de uma sociedade autoritária, monolítica e ditatorial.

Desta forma, nos anos 70, as políticas educativas surgem associadas às escolhas da sociedade e a filosofia da educação era em grande parte por elas influenciada. Segundo CALADO (2003),

“Acreditava-se que sendo a Educação a base do desenvolvimento económico, social e cultural poderia, por si só, seguindo uma filosofia igualitarista (isto é, assegurando um ensino básico acessível a todos) vir a realizar a democracia

social e levar à construção de uma sociedade de progresso e bem-estar social.”
(p. 29)

Todavia, esta reforma não foi consumada e com a revolução de 25 de Abril de 1974 termina o Estado Novo e vive-se uma época repleta de grandes instabilidades, a nível político e governamental. Este projecto de reforma não se viabiliza, mas os seus princípios mantêm-se e concretizam-se mais tarde, quando a escola surge enquanto renovação de ideais para a edificação de uma sociedade socialista. Com esta revolução, surge uma nova vaga de liberdade que se faz sentir particularmente nas escolas, insurgindo-se com um vasto leque de experiências revolucionárias e inovadoras, muitas delas com o intuito de envolver as micro-sociedades regionais.

2. 1. 4 As práticas educativas com o pós 25 de Abril de 1974: uma escola em mudança

Com a revolução, surge a nova Constituição Portuguesa em 1976, sujeita a inúmeras revisões até 2001. No seu artigo 73.º, proclama a *“igualdade de oportunidades, a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva”*. Contudo, a democratização da educação, não foi um processo pacífico. Segundo BETTENCOURT (1999),

“Enquanto os outros países da Europa fizeram o processo de democratização ao longo das décadas, Portugal teve de o fazer muito rapidamente. Os edifícios escolares e os equipamentos não puderam dar respostas apesar dos significativos investimentos portugueses e comunitários realizados (...) a sobrelotação, a degradação dos espaços, os regimes duplos e até triplos, a desumanização dos ambientes escolares foram consequências para as quais nem sempre se encontraram respostas adequadas” (p. 28).

2. 1. 6 Uma nova estrutura do sistema educativo: a Lei de Bases do Sistema Educativo

Nos finais da década de 80, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 45/86 de 14 de Outubro. Com esta Lei, foi instituída uma nova estrutura do sistema educativo, integrando a educação pré-escolar, a escolar organizada em três ciclos do ensino básico (1.º

ciclo: 4 anos, 2.º ciclo: 2 anos e 3.º ciclo: 3 anos), declarando o ensino básico como universal, obrigatório e gratuito e o ensino secundário durante três anos, dividido em cursos orientados para o prosseguimento de estudos e cursos predominantemente orientados para a vida activa e o superior a nível universitário e politécnico. Esta Lei veio ainda a regulamentar a educação extra-escolar, nomeadamente no que se refere à alfabetização e educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional. Criou também o ensino recorrente direccionado para aqueles que na altura considerada própria não concluíram a escolaridade obrigatória. Esta Lei veio assim regulamentar e disciplinar as escolas e definir as orientações para a sua gestão. Novas alterações foram introduzidas pela Lei N.º 115/1997, de 19 de Setembro e a 30 de Agosto de 2005, novas alterações e adiamentos são introduzidos com a nova Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, sem que no entanto, viessem a trazer alterações significativas para o sistema do Ensino Básico, nomeadamente, no que diz respeito às directrizes vigentes para o 1.º Ciclo.

Urge ainda referir que com a década de 90, surgiram outras alterações, por exemplo, a criação de escolas mais inclusivas e a preocupação em promover o sucesso escolar generalizado no ensino básico, nomeadamente com a introdução de medidas discriminatórias positivas, como a criação dos TEIP, a introdução dos currículos alternativos e a publicação da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97, de 10 de Fevereiro) que declara a mesma como a primeira etapa da Educação Básica.

Em 2006, é reestruturado o ensino recorrente que é reconvertido em cursos educação e formação de adultos (EFA), surgindo assim uma nova alternativa para a conclusão da escolaridade obrigatória.

2. 1. 7 Educação 2006: 50 Medidas de Política para melhorar a escola pública

O documento *50 Medidas de Política para Melhorar a Escola Pública* (2007) apresenta o conjunto das medidas e das acções lançadas, em 2006, pelo Ministério da Educação, organizadas em cinco grandes áreas de intervenção, definidas com o objectivo de melhorar a escola pública. Estas medidas foram organizadas em cinco grandes áreas de intervenção, para as quais foram definidos objectivos específicos:

- “- nove medidas para qualificar e integrar o 1.º ciclo do ensino básico;*
- quinze medidas para melhorar as condições de ensino e aprendizagem no ensino básico;*
 - cinco medidas para avaliar a reforma do ensino secundário e diversificar ofertas formativas;*
 - oito medidas para concretizar a Iniciativa Novas Oportunidades de qualificação para os jovens e para os adultos;*
 - treze medidas para melhorar as condições de funcionamento das escolas e de trabalho dos professores.” (p. 2)*

Do conjunto das 50 medidas destacamos as 9 medidas para qualificar e integrar o 1.º ciclo do ensino básico, integrando-o efectivamente no sistema de ensino e superando os problemas de abandono e desinvestimento a que este ciclo tem estado sujeito.

- “1 - Escola a tempo inteiro – actividades de enriquecimento curricular*
- 2 - Programa de generalização de refeições no 1.º ciclo*
- 3 – Racionalização da rede escola do 1.º ciclo*
- 4 – Homologação das cartas educativas*
- 5 – Transporte escolar dos alunos do 1.º ciclo afectados pelo encerramento de escolas*
- 6 – Isenção do imposto automóvel (transporte de alunos) por parte das C. M.*
- 7 – Orientações curriculares para o 1.º Ciclo*
- 8 – Programa de formação contínua para os professores do 1.º ciclo em Matemática, Português, Ensino Experimental e TIC*
- 9 – Novas regras do leite escolar” (pp. 5-13)*

Destas medidas que objectivaram a qualificação e a integração do 1.º ciclo do ensino básico salientamos a primeira que a nosso ver é a que mais se enquadra no âmbito do estudo que então apresentamos, tendo em consideração a problemática da exclusão escolar e social em crianças do 1.º ciclo num bairro da cidade de Lisboa. um local agradável para o sistema de ensino, de aprendizagem e de socialização.

Escola a Tempo Inteiro – Actividades de Enriquecimento Curricular EB1. Com o Despacho n.º 12 591/2006 de 16 de Junho e através de um protocolo com a Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP), as escolas básicas de 1.º ciclo do ensino básico passam a ter por obrigação o sistema de funcionamento a tempo inteiro através de actividades de enriquecimento curricular até às 17:30 horas. A disciplina de inglês passa a ser obrigatória para todos os alunos, sendo que no primeiro ano experimental (ano lectivo 2005/2006), foram os dois últimos anos deste ciclo os primeiros a usufruir desta disciplina, ambicionando-se a sua extensão para os primeiros anos lectivos a partir do ano lectivo seguinte. O Estudo Acompanhado passa também a ser obrigatório para todos os alunos, assim como passam a ser propostas actividades musicais e desportivas.

2. 2 Políticas públicas em Portugal na luta contra o Insucesso e o Abandono Escolar e para a Prevenção da Exclusão Escolar e Social

Pelo facto da situação do abandono escolar em Portugal ser preocupante e no sentido de combater o insucesso e o abandono escolar, foram se sucedendo ao longo das décadas diversos programas que objectivavam acima de tudo o alcance do sucesso da educação no ensino básico, na valorização da educação escolar, contrariando por sua vez, os números que identificam o analfabetismo e os baixos níveis de instrução porquanto factores condicionantes à escolarização de novas gerações. Torna-se desta forma pertinente fazer um percurso, ainda que necessariamente breve, das orientações políticas emanadas nos últimos anos:

2. 2. 1 Intervenção política na década de oitenta e primeira metade da década de noventa

Na década de oitenta, foi criado o **Instituto de Apoio Sócio Educativo (IASE)** que fundamentalmente objectiva o apoio dos alunos socialmente desfavorecidos, nomeadamente através de auxílios económicos directos, onde comparticipa em parte ou na íntegra, formas de apoio essenciais à frequência escolar, de livros e material escolar, alojamento, alimentação e transportes, a cargo das autarquias desde 1984, bem como através da medicina e seguro escolar e ainda do apoio ao ensino especial. A partir destas acções restritivas, o IASE tem com objectivo o desenvolvimento de outras destinadas a toda a população escolar e que por sua vez consistem na prestação de serviços gratuitos ou subsidiados.

Na mesma década e pelo Decreto-Lei n.º 35/88, de 4 de Fevereiro, no XI Governo Constitucional, foram criadas as **Escolas de Intervenção Prioritária** pela mão do então Ministro da Educação Roberto Carneiro. As escolas intervenientes neste programa político foram seleccionadas por se situarem em zonas de diferenciados estratos sociais ou diversificadas etnias e que por estarem definidas em função de programas específicos, determinam a aplicação de medidas igualmente específicas. Neste sentido, surge o despacho 119/ME/88, de 30 de Junho, que designa como escolas de intervenção prioritária, as que se situem em zonas degradadas ou em localidades cujo isolamento dificulta a fixação dos professores, as que são frequentadas por um grande número de crianças com dificuldades de aprendizagem, inadaptadas ou portadoras de deficiência, nas que se verifique um insucesso escolar sistemático e nas abrangidas pelo programa de promoção do sucesso educacional.

Cabe às Direcções Regionais de Educação a selecção das escolas para intervenção prioritária. O Despacho Conjunto n.º 3 – I/SEEBS/SERE/93, de 13 de Julho veio definir os critérios para esta selecção: Implantação da escola em área socialmente carenciada; existência de um número significativo de crianças com necessidades educativas especiais sem apoio das equipas de educação especial, necessidade de integrar um número significativo de alunos de outras etnias e existência de situações de graves carências económicas.

As escolas de intervenção prioritária são avaliadas anualmente, de forma a continuarem com o mesmo estatuto o que na prática lhes dá o direito à redução de alunos por turma, ou seja, as turmas de 25 alunos, no 1.º Ciclo e de 22 nos outros ciclos, passarão a ter 20 alunos.

A 12 de Dezembro de 1987, é criado por resolução do Conselho de Ministros do Governo de então, liderado pelo Professor Doutor Aníbal Cavaco Silva, o **Programa Interministerial de Promoção ao Sucesso Educativo (PIPSE)** que teve como finalidade o reforço da acção e dos meios educativos em zonas prioritárias caracterizadas por índices muito elevados de insucesso, actuando nas áreas da saúde, alimentação, transporte, material escolar, animação dos tempos livres, formação de professores reestruturação da rede escolar e previa desenvolver-se nos três anos lectivos entre 1988/89 a 1991/92. Era objectivo deste projecto a renovação da relação ensino-aprendizagem, a preparação dos pais e dos encarregados de educação, professores, autarcas e representantes dos interesses sociais, económicos e culturais da comunidade na atribuição de novos papéis, no âmbito da gestão educacional. Todavia, este programa terminou no ano lectivo 1991/1991 e uma das suas principais críticas foi o facto de praticamente não tocar na escola, dedicando-se quase exclusivamente a programas extra-escolares.

Ainda, no início da década de noventa, foi criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91 do XI Governo Constitucional, o **Programa Educação Para Todos (PEPT)** que em conformidade com as recomendações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Março de 1990), objectivava a mobilização das vontades e a rentabilização dos recursos para o efectivo cumprimento da escolaridade de 9 a 12 anos. Era assim, seu objectivo principal, a criação de uma cultura de escolarização prolongada e qualificadora, propiciadora em décadas vindouras da formação de cidadãos melhor dotados para enfrentar, com competência, responsabilidade e civismo, os desafios postos pelas sociedades modernas.» A concretização deste programa foi pensada para duas etapas complementares, centrando-se a primeira na escolaridade obrigatória de nove anos até ao ano lectivo 1994/1995 e a segunda no acesso e

frequência generalizados de ensino ou formação de nível secundário ou equivalentes até ao ano lectivo de 1999/2000.

No XII Governo Constitucional, foi criado o **Projecto de Educação Intercultural (PEI)**, através do Despacho n.º 170/ME/93, de 6 de Agosto assinado pela então Ministra da Educação, Manuela Ferreira Leite. Este projecto foi criado com o objectivo de aumentar das condições de sucesso em estabelecimentos de ensino do ensino básico localizadas em áreas urbanas e suburbanas onde se integrassem maiores concentrações de minorias étnicas e diferentes culturas com elevadas taxas de insucesso escolar. Este projecto foi pensado para uma duração inicial de dois anos e funcionou em 30 escolas, sendo prolongado por mais dois anos e alargado a 52 escolas públicas dos três ciclos do ensino básico. Foi coordenado pelo Secretariado Entreculturas e no seu artigo 2.º definia como objectivos gerais:

- a) Incentivar uma educação intercultural que permitia desenvolver atitudes de maior adaptação à diversidade cultural da sociedade portuguesa;
- b) Dinamizar a relação entre a escola, as famílias e as comunidades locais;
- c) Incrementar a igualdade no acesso e usufruto dos benefícios da educação, da cultura e da ciência;
- d) Considerar e valorizar os diferentes saberes e culturas das populações servidas pelas escolas abrangidas neste projecto;
- e) Criar ou intensificar a oferta de, pelo menos, um ano de pré-escolaridade às crianças em área servida pelas escolas;
- f) Apoiar social e psicologicamente os alunos e as suas famílias;
- g) Promover a qualificação do pessoal docente e não docente no âmbito da educação intercultural;
- h) Criar um sistema permanente de apoio aos órgãos de direcção e de gestão pedagógica das escolas para o diagnóstico, concepção, realização e avaliação dos projectos de intervenção intercultural.

O projecto de Educação Intercultural viu o seu término nem seminário a 4 de Julho de 1997 e os seus relatórios finais de execução (MARTINS *et. Al.*, 1998) e de avaliação externa (ALAIZ *et. Al.*, 1998) foram publicados em livro em Dezembro de 1998, e de onde devem ser destacadas as seguintes conclusões/implicações: “*situação de fome que muitos alunos enfrentam*” (p. 68), “*tremendas desigualdades de oportunidades que se verificavam na população escolar*” (p. 34), “*salas do pré-escolar equipadas pelas Câmaras mas que não*

chegaram a funcionar por falta de colocação de educadores de infância” (p. 43), *“dificuldade em concretizar a fixação de professores durante o projecto.”* (p. 39). Este projecto foi desenvolvido nas áreas metropolitanas de Lisboa, Porto e Algarve e envolveu aproximadamente uma centena de professores e dois milhares de crianças.

2. 2. 2 Intervenção política na segunda metade da década de noventa

Com o XIII Governo Constitucional, já sob o Governo do Engenheiro António Guterres, foram criados através do Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de Julho **os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)**. Este programa foi posteriormente complementado pelo Despacho Conjunto 73/SEAE/SEEI/96, de 10 de Julho. À semelhança das “Zones d’Éducation Prioritaires” (ZEP), experiência iniciada em 1981 na França, baseada nos programas de educação compensatória americanos “Head Start” e “Follow-Through”, foram criados estes territórios que fundamentalmente objectivavam *“o desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos em condições de igualdade de oportunidades e no respeito pela diferença e autonomia de cada um”*. Neste sentido, foram criadas condições que visavam a garantia da universalização da educação básica de qualidade e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. No ano lectivo 1996/1997 estavam já definidos 34 territórios Educativos de Intervenção prioritária que no ano lectivo consequente passaram para 45 compreendendo várias unidades educativas dos diversos ciclos do ensino básico e da educação pré-escolar e por sua vez distribuídos pelas cinco Direcções Regionais de Educação.

Seguindo a mesma filosofia da criação das Escolas de Intervenção Prioritária em 1988, aos Territórios de Intervenção Prioritária eram proporcionadas melhores condições de trabalho através da redução de alunos por turma e da atribuição de recursos humanos, materiais e financeiros mais reforçado e como objectivos pretendia contribuir para a descentralização de políticas educativas, aproximar a escola da comunidade educativa e do meio, rentabilizar os recursos locais, através da partilha e da constituição de parcerias e promover o sucesso educativo, favorecendo a articulação entre os diferentes ciclos de ensino. Neste sentido, são desenvolvidos inúmeros projectos, nomeadamente, ateliers de tempos livres para acompanhamento e ocupação das crianças e dos jovens, incentivo ao desporto escolar e às artes, animação de bibliotecas, flexibilização na avaliação e no ensino e flexibilidade ao nível organizacional dos estabelecimentos de ensino.

Ainda na mesma legislatura foram criados os **Currículos alternativos**, através do Despacho 22/SEEI/96, de 19 de Junho. A Secretária de Estado da Educação e da Inovação criou estes currículos destinados à elevada percentagem de alunos com insucesso escolar repetido, e/ou problemas de integração na escola, e/ou em risco de abandono da escolaridade do ensino básico e/ou dificuldades a nível da aprendizagem. Estes currículos foram concebidos, visando fundamentalmente a criação de pedagogias diferenciadas nas unidades educativas. Nestas, a criação de turmas não poderia exceder os quinze alunos por cada uma e os seus professores formadores tinham no seu horário duas horas semanais coincidentes para a coordenação e avaliação das actividades do processo de ensino e de aprendizagem. Eram as escolas, as instituições responsáveis pela formulação das propostas que objectivassem a integração dos currículos alternativos nas mesmas que seriam depois controlados e avaliados pelos Serviços Regionais e Centrais do Ministério da Educação.

Os Currículos alternativos foram alvo de várias críticas que acima de tudo referenciavam o “perigo” dos mesmos induzirem a políticas educativas discriminatórias, pelo facto de parecerem criar escolas de segunda categoria.

2. 2. 3 Intervenção política na primeira década do novo milénio

No XIV Governo Constitucional, também com o Engenheiro António Guterres como Primeiro Ministro e David Justino como Ministro da Educação, foi promulgada a **Reorganização Curricular do Ensino Básico**, através do Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro e com a diferenciação pedagógica veio permitir a adequação e a flexibilização associadas à gestão curricular que no currículo nacional estabelece as aprendizagens e as competências essenciais, bem como as experiências que a nível educacional devem ser propiciadas a todos os alunos. Com esta reorganização, surgem três novas áreas curriculares não disciplinares: a área de projecto, o estudo acompanhado e a formação cívica. Nesta sequência surge o Despacho normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho e com ele surgem também algumas alterações na avaliação dos alunos, reforçando o carácter formativo da mesma e a excepionalidade da retenção de alunos nos anos intermédios de cada ciclo de estudos do ensino básico. Este Despacho introduz também dez competências essenciais que em qualquer área curricular disciplinar e não disciplinar devem ser consideradas numa perspectiva holística e integradora do saber, saber fazer e saber ser.

Com o actual XVII Governo Institucional, a Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues relança no ano lectivo 2006/2007 o 2.º programa dos **Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)**, na sequência das medidas que vêm sendo adoptadas no sentido da introdução e aplicação de medidas de apoio às populações mais desfavorecidas, tendo em consideração as necessidades dos alunos, destacando-se a Escola a Tempo Inteiro e a Diversificação de Ofertas Educativas e Formativas. O Ministério da Educação decidiu retomar o programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, aprovado pelo Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto, fazendo a devida adaptação das suas linhas orientadoras ao actual contexto educativo e social por forma a ser criado um renovado programa de territorialização de políticas de intervenção prioritária, cujo objectivo é ir ao encontro das necessidades das comunidades educativas mais carenciadas, no sentido de lhes facilitar a criação e/ou a integração de recursos humanos, materiais e financeiros, com vista a facilitar a criação de condições capazes de promover o sucesso escolar e educativo dos alunos.

Este programa assenta no pressuposto de que a escola tem uma dupla função, pois se por um lado deve actuar como entidade responsável pela promoção do sucesso educativo e da equidade social, por outro lado deve actuar como instituição central do processo de desenvolvimento comunitário. Qualquer uma destas funções apenas se concretiza por via do estabelecimento de relações de parceria com outras entidades presentes nas comunidades territoriais.

Este novo programa de Zonas de Intervenção Prioritária começa a materializar-se no ano lectivo 2006/2007, com a apresentação e desenvolvimento de projectos plurianuais dos territórios educativos que objectivam a melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos, traduzida no sucesso escolar; a criação de condições que favoreçam a transição da escola para a vida activa; a progressiva coordenação das actividades educativas e formativas desenvolvidas pelas escolas de áreas geográficas problemáticas com as comunidades, onde se incluem o poder institucional público, a área empresarial e a sociedade civil.

As escolas do agrupamento ou da escola não agrupada de um TEIP devem através deste programa, elaborar projectos educativos, no sentido de envolverem um conjunto de acções e medidas de intervenção na escola e na comunidade, prioritariamente orientadas para a reinserção escolar do aluno. Estes projectos educativos têm por orientações base os interesses específicos de cada comunidade e a sua contemplação por parte dos docentes, dos alunos, dos

auxiliares da acção educativa, das associações de pais e de encarregados de educação, da Escola Segura, das autarquias locais, das instituições de solidariedade, das empresas, das associações culturais, recreativas e desportivas e especialmente dos centros de emprego e de formação profissional, centros de saúde, serviços de acção social e comissões de protecção de menores.

É neste encadeamento que às escolas integradas nos territórios educativos de intervenção prioritária é garantida a flexibilidade organizacional, o que por sua vez vai ao encontro dos objectivos de realização pessoal e comunitária de cada indivíduo, tal como é garantido no artigo 39.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Segundo o despacho, é ainda indispensável a criação de uma comissão para a coordenação, acompanhamento e monitorização dos projectos de intervenção dos TEIP que deve integrar um representante da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, um representante do Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, um representante de cada Direcção Regional da Educação, um representante do Observatório de Segurança da Escola, um representante da Direcção-Geral de Formação Vocacional, um representante do Gabinete da Ministra da Educação e um representante do Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Os órgãos de gestão das escolas e agrupamentos de escolas que integram os TEIP beneficiam também de condições especiais para a gestão dos recursos afectos ao desenvolvimento do respectivo projecto educativo e a seu cargo fica a gestão administrativa e financeira do mesmo.

2. 3 Políticas públicas nacionais para a protecção das crianças e os jovens considerados em “situação de risco”

A edificação de uma escola pública assente na promoção da educação para todos, orientada para a dignificação da condição humana, para a igualdade de direitos e para a equidade social é o único caminho possível para a construção de uma sociedade livre, justa, solidária e democrática, condição essencial para a coesão social e nacional, no intuito de construir uma sociedade que cada vez mais se ambiciona repleta de indivíduos dinâmicos e instruídos capazes de responder aos novos desafios em praticamente todos os sectores da sociedade.

É da responsabilidade do Estado, a criação de condições que permitam garantir a universalização da educação básica de qualidade e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar.

A par da família, a escola é um espaço fundamental para a socialização da criança e para o seu desenvolvimento físico, psíquico e mental. A escola é de igual forma, uma instituição privilegiada na prevenção primária e na detecção precoce das situações indicadoras de vivências em risco que no interesse do bem-estar das crianças e dos jovens devem ser alvo de uma intervenção imediata no que diz respeito à protecção dos mesmos.

2. 3. 1 A criação das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens

Em Portugal, com o Decreto-Lei n.º 189/91 de 17 de Maio, foram constituídas as Comissões de Protecção de Menores em Portugal, entidades oficiais, não judiciárias, com autonomia funcional, de composição plural, partilhada por entidades públicas e privadas. As equipas formadas por representantes dos tribunais, médicos, técnicos de serviço social e elementos da autarquia e da comunidade objectivam a elaboração de um trabalho fundamental na vigilância e no encaminhamento das crianças em “situação de risco”.

Com a Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro, alterada pela n.º 31/2003, de 22 de Agosto e regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 332/B/2000, de 30 de Dezembro, com entrada em vigor a 1 de Janeiro de 2001, enquanto Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, foi regulamentada a intervenção social do Estado e da Comunidade em situações de crianças e jovens em perigo que necessitem de auxílio. Objectivando a protecção destes menores, a

homologação desta lei passou a garantir um sistema de protecção aos mesmos através da intervenção destas comissões que com competências nas áreas da infância e da juventude visam promover os direitos das crianças e dos jovens, prevenindo ou pondo termo a situações susceptíveis de afectar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral. Estas comissões podem aplicar diversas medidas de promoção e protecção, como as que dela impliquem o apoio junto dos pais, o apoio junto de outro familiar, a confiança a pessoa idónea, o apoio para autonomia da vida, o acolhimento familiar ou o acolhimento em instituição.

Os relatórios anuais de avaliação das Comissões de Protecção a Crianças e Jovens em Perigo, têm evidenciado a escola como uma das principais instituições sinalizadoras de Crianças e Jovens em risco, constituindo o absentismo, o abandono e o insucesso escolar uma problemática dominante nos processos de promoção de direitos e protecção, acompanhados nas referidas comissões.

Nesta perspectiva, é essencial aprofundar o diagnóstico das causas do absentismo, do abandono e do insucesso escolar e em consequência definir e dinamizar estratégias de intervenção, por parte das Comissões de Protecção a Crianças e Jovens em articulação directa com as instituições de ensino.

2. 3. 2 O que são as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens?

As Comissões de Protecção a Crianças e Jovens exercem as suas funções em conformidade com a lei e deliberam com imparcialidade e independência, contando para tal com a colaboração das autoridades administrativas e policiais, bem como das pessoas singulares e colectivas que por bem e para tal sejam chamadas. Estas comissões constituem-se em cada Município como verdadeiros fóruns de mobilização e sensibilização dos cidadãos para a promoção e defesa dos direitos de cada criança e de cada jovem. São também instâncias locais de decisão, relativamente às situações de crianças e de jovens em situação de risco para a integridade física e psíquica já instaladas ou em eminência de o serem e recebem do município onde se integram o apoio logístico necessário às suas funções, nomeadamente os recursos financeiros e humanos, podendo para o efeito ser celebrados protocolos de cooperação com os serviços do Estado representados na Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em risco. Esta última tem por dever apoiar e avaliar as comissões de protecção a crianças e jovens em risco, nomeadamente no que se refere à formação e à

informação adequados no domínio da promoção dos direitos de protecção das crianças e jovens em perigo, à emissão de directivas genéricas relativamente ao exercício de competências das comissões de protecção, à apreciação e promoção das respostas às solicitações que lhe sejam apresentadas pelas comissões de protecção sobre questões surgidas no exercício das suas competências, à promoção e dinamização das respostas e dos programas adequados no desempenho das mesmas e á promoção e dinamização de celebrações dos protocolos de cooperação. O Ministério Público tem por obrigação acompanhar todas as actividades das comissões de protecção de crianças e jovens, de forma a garantir a legalidade e a adequação das decisões, a fiscalização da sua actividade processual e a promoção dos procedimentos judiciais adequados.

As autoridades administrativas e entidades policiais têm o dever de colaborar com as comissões de protecção no exercício das suas atribuições, incumbindo o dever de colaboração de igual forma à população singular e colectiva.

2. 3. 3 Quais são as atribuições das Comissões de Protecção a crianças e Jovens?

Às comissões de Protecção a Crianças e Jovens compete desenvolver acções de promoção de direitos; desenvolver acções de prevenção das situações de perigo e intervir nas situações em que a criança ou jovem está em perigo. Segundo a Lei de Protecção de crianças e jovens em perigo, no n.º 2 do seu art. 3.º, considera-se em perigo a criança ou o jovem que, designadamente está abandonada ou vive entregue a si própria; sofre de maus-tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais; não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal; é obrigada a actividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação e desenvolvimento; está sujeita, de forma directa ou indirecta, a comportamentos que afectem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional e assume comportamentos ou se entrega a actividades ou consumos que coloquem a sua saúde, formação, educação ou desenvolvimento em perigo, sem que os pais, ou representante legal se lhes oponha de modo adequado a remover essa situação. Todavia, a intervenção destas comissões depende da impossibilidade de actuação das entidades com competência na área da infância e da juventude de, só por si e de forma adequada e suficiente, removerem o risco, em que se encontram as crianças e os jovens; do consentimento expresso dos pais ou representantes legais e da não oposição da criança ou jovem com idade igual ou superior a 12 anos.

2. 3. 4 Como funcionam as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens e como são constituídas?

As Comissões de Protecção a Crianças e Jovens funcionam em duas modalidades diferentes – a comissão restrita e a comissão alargada.

A comissão alargada funciona em plenário ou por grupos de trabalho para assuntos específicos, reunindo o plenário com a periodicidade exigida pelo cumprimento das suas funções, no mínimo de dois em dois meses.

Esta comissão congrega um representante: do município, da segurança social, dos serviços do Ministério da Educação, dos serviços de saúde, na qualidade de médico, das instituições particulares de solidariedade social ou de outras organizações não governamentais que desenvolvam, na área de competência territorial da comissão de protecção, actividades de carácter não institucional destinadas a crianças e jovens, da associação de pais, das associações ou outras organizações privadas que desenvolvam, actividades desportivas, culturais ou recreativas destinadas a crianças e jovens, das associações de jovens ou dos serviços de juventude, das forças de segurança, podendo haver mais representantes, caso coexistam na área de intervenção a Polícia de Segurança Pública e a Guarda Nacional Republicana. Devem também fazer parte desta comissão alargada quatro pessoas designadas pela assembleia municipal de entre cidadãos eleitores preferencialmente com especiais conhecimentos ou capacidades para intervir na área das crianças e jovens em perigo e os técnicos que venham a ser cooptados pela comissão, com formação, designadamente, em serviço social, psicologia, saúde ou direito, ou cidadãos com especial interesse pelos problemas de infância e juventude.

À comissão alargada compete desenvolver acções de promoção dos direitos e de prevenção das situações de perigo para a criança e jovem, nomeadamente no que diz respeito à informação sobre os direitos da criança e do jovem à comunidade e sensibilizá-la para apoiar sempre que se coloquem dificuldades; à promoção de acções e à colaboração com as entidades competentes, visando a detecção dos factos e situações que afectem os direitos e interesses da criança e do jovem; à colaboração com as entidades competentes no estudo e elaboração de projectos inovadores no domínio da prevenção primária dos factores de risco, bem como na constituição e funcionamento de respostas sociais adequadas.

A comissão restrita funciona em permanência e o seu plenário reúne sempre que convocado pelo respectivo presidente, no mínimo com periodicidade quinzenal. Esta comissão é composta sempre por um número ímpar, nunca inferior a cinco dos membros que integram a comissão alargada, sendo membros por inerência o presidente do município e o da segurança social.

2. 3. 5 Protocolo de cooperação entre o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e o Ministério da Educação

O protocolo entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Segurança Social objectivou o reforço das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens através de um envolvimento de um maior número de professores. Com efeito, através do *ratio* do art. 20.º da Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, passou a ser obrigatória a integração de pessoas formadas na área da educação nas comissões de protecção de crianças e jovens. Revelando-se essencial a presença estável e permanente de um professor que estabeleça uma articulação directa com as escolas da área de competência de cada comissão. É neste sentido que a 3 de Junho de 2006, é celebrado um protocolo entre o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e o Ministério da Educação com vista a garantir a presença de um professor, enquanto representante do Ministério da Educação. Este professor deverá pertencer a um agrupamento de escolas de cada concelho que estabeleça uma área de actuação das comissões e deverá ser designado de entre os docentes que manifestam sensibilidade e disponibilidade para intervir em matéria de promoção dos direitos e da protecção da criança. Este professor deverá agir enquanto mediador e elemento de referência da família e da criança, para participar no diagnóstico global da situação e na escolha das medidas consideradas indispensáveis e reparadoras face às limitações da família e que devam ser decididas nas Comissões de Protecção a Crianças e Jovens.

Para Comissões com mais de 150 processos, para além do professor designado representante do Ministério da Educação, será nomeado um outro com as funções de professor-tutor com a mesma disponibilidade de tempo. A este professor-tutor, caberá o diagnóstico das causas de situações de absentismo, abandono e insucesso escolar nos casos com acompanhamento nas Comissões de Protecção a Crianças e Jovens. O professor-tutor deverá também colaborar, em articulação com as escolas do referido agrupamento e com outras unidades educativas existentes no concelho onde se identifiquem casos ou tipologias de casos sinalizados às referidas comissões, a realização de planos de intervenção específicos e de acompanhamento

e avaliação dos mesmos, numa perspectiva de prevenção secundária e terciária. O professor-tutor deverá ainda criar e acompanhar a aplicação de um guião para a sinalização e caracterização de situações de crianças em risco em contexto escolar, bem como acompanhar de forma individualizada as crianças ou jovens com maiores dificuldades de integração na comunidade educativa.

À comissão restrita compete o atendimento às pessoas que se dirigem à comissão de protecção, ouvindo-as e informando-as; o apreciação liminar das situações que a mesma toma conhecimento; ao procedimento da instrução dos processos e à decisão da aplicação, do acompanhamento e da avaliação das medidas de promoção e protecção com excepção da medida de confiança a pessoa seleccionada para a adopção ou instituição, objectivando uma futura adopção.

O estatuto dos membros das Comissões de protecção a Crianças e Jovens devem caracterizar-se pela imparcialidade e independência relativamente aos serviços ou entidades que representam. O seu mandato é de dois anos renovável, não podendo prolongar-se por mais de seis anos consecutivos.

2. 4 O lugar da escola face à (des)igualdade de oportunidades e ao risco de exclusão escolar e social

Na nossa sociedade, o sistema educativo é a primeira etapa, institucionalizada, no desenvolvimento da cultura geral e da aquisição de conhecimentos básicos, durante a qual se constroem alicerces para o desenvolvimento individual. Por conseguinte, a escola permanece uma instituição insubstituível e indispensável na promoção da igualdade entre todos os indivíduos. A universalização do sistema de ensino e o aumento dos níveis de escolaridade obrigatória têm contribuído para democratizar o acesso à escola, aos saberes e às oportunidades de vida que permitam uma mobilidade social ascendente e uma integração social completa. Segundo CALADO (2003)

“Adaptação e inovação são assim hoje, temas recorrentes na actualidade educativa. Por outro lado, a democratização do acesso à educação, leva a que a quase generalidade da população passe pela escola, sendo necessário dar respostas eficazes e diferenciadas a um público escolar mais heterogéneo, de forma a assegurar a formação integral do aluno nas suas dimensões pessoal e social”. (p. 58)

A escola, enquanto instituição formal criada pelo Estado, tem por objectivo contribuir para o *“desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida activa”* (art. 73.º da Constituição da República Portuguesa). Este artigo preconiza ainda o direito universal ao ensino, *«Como garantia do direito à igualdade de oportunidades, de acesso e êxito escolares», com vista a «superar qualquer função conservadora de desigualdades económicas, sociais e culturais»* (art. 74.º). De acordo com os princípios consignados na Constituição da República Portuguesa, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) defende *«a garantia de uma permanente acção formativa, orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização e de garantir «o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucessos escolares»* (art. 2.º). Todavia, continuam a serem muitos os obstáculos a tão proclamada democratização, que caracterizam a mesma como ainda muito incipiente.

A escola é considerada por muitos, uma instituição capaz de corrigir desigualdades sociais e ausência de controlo familiar. Contudo, segundo alguns autores reconhecem, este papel da escola nem sempre é exercido e o mau funcionamento escolar tem consequências na

aprendizagem e integração social por parte das crianças e dos jovens, o que muitas vezes os conduz à prática de comportamentos desajustados. Apenas uma política flexível pode criar as condições para o desenvolvimento de um processo de ensino e de aprendizagem capaz de responder às especificidades de cada aluno e/ou de cada grupo de alunos.

2. 4. 1 Práticas educativas: a resposta da escola face à (des)igualdade de oportunidades e ao risco de exclusão escolar e social

Actualmente, a escola está associada a um profundo processo de transformação nas estruturas política, economia e cultural das nossas sociedades e dia a dia vêm-se confrontadas com diversos desafios que lhes impõem um maior dinamismo, no sentido de processarem maior conhecimento contextualizado com a emergência da tecnologia, da diversidade, ou seja com o desenvolvimento de um país.

A escola é por excelência, o lugar onde se formam homens e cidadãos. Investir na escola e nos seus actores, é, pois, investir nos recursos humanos, a principal riqueza de uma sociedade, pois da qualidade da formação dos indivíduos depende a sustentabilidade do desenvolvimento de qualquer país.

Na mesma linha de pensamento, WILLIAM KNOKE, citado por ALMEIDA (2000), escreve.

“ (...) se um governo pudesse ter uma só função, a educação deveria ser essa função (...); sem educação, a economia colapsa, as receitas fiscais afundam-se, a ética e a moral entram numa situação caótica, as drogas e a violência governam, a tecnologia e a defesa deterioram-se, a democracia degrada-se, as infra-estruturas apodrecem – tudo para nada.” (p. 7)

A valorização da comunidade educativa é um elemento estruturante de qualquer política educativa que objective o sucesso na educação. Desta forma urge a criação de uma nova escola que face ao meio onde se integra, responda directamente às necessidades das novas gerações. Urge também reexaminar os sistemas educativos, de forma a torná-los mais flexíveis e a proporcionar a todos os jovens uma educação diferenciada, que contribua para o desenvolvimento individual no respeito pelas diferenças.

Sendo a instituição escola, o espaço onde as crianças passam a maioria do seu tempo, é fundamental que ela funcione como instrumento de vinculação segura, capaz de propiciar as mesmas oportunidades de sucesso a todos os alunos. Actualmente, investe-se na transformação da própria escola, no sentido da mesma conseguir adaptar-se às necessidades dos diferentes alunos que a frequentam e das diferentes culturas que os integram, pela cada vez mais actual e mais frequente mobilidade populacional. É dever da escola não tão-somente garantir o acesso à educação formal, mas acima de tudo, criar situações e exercer práticas educativas que objectivem a valorização de todas as crianças.

Presentemente, compete à escola integrar a grande diversidade social e cultural da sua população escolar, aprender a gerir e rentabilizar essa diversidade, eleger a inovação como o seu papel essencial e assegurar desta forma a inclusão de todos, objectivando o acesso à educação formal, mas também o de construir um futuro onde não haja lugar para a exclusão e para a discriminação.

2. 4. 2 A formação do professor face as necessidades educativas dos alunos em “situação de risco”.

A fortificação da dignidade humana, na valorização de todos e de cada um, tem que ser construída por um professor interessado em parceria com os restantes membros da comunidade educativa, no sentido de poder proporcionar experiências de aprendizagem diversificadas capazes de preparar as crianças não só para adquirirem conhecimentos, mas sobretudo, competências e atitudes necessárias para viverem numa sociedade onde se perspectiva o bem comum e onde deve ser reconhecida e valorizada a diferença, qualquer que ela seja, e ajudar a ver nessa diferença uma riqueza e não um estigma. Segundo CALADO (2003),

“(...) é necessário efectivamente que os professores tenham competências interculturais desenvolvidas através da formação, de forma a conseguirem desenvolver o currículo de uma forma isenta de estereótipos sócio-culturais e étnicos.” (p. 65)

Para suportar as reformas do sistema educativo e as mudanças das sociedades modernas, urge reformular campos como os da formação inicial e contínua de professores, por forma a dotar as escolas de docentes empenhados, habilitados a dinamizarem e sustentarem práticas

educativas capazes de lidar com problemáticas inerentes à presença de crianças em situação de risco, bem como às vicissitudes de processos longos e incertos na sinalização e acompanhamento destas crianças.

Neste sentido, investir na formação de professores é algo fundamental e indispensável para o sucesso na educação, pois a actividade docente assume cada vez mais, um maior grau de exigência, dada a complexidade das situações com que é confrontada. Segundo ALMEIDA (2000, 54), *“Urge envolver todos os professores numa transformação radical da visão tradicional da escola (...)”*.

É sem dúvida imperativa a reformulação da formação dos professores, no sentido dos mesmos poderem ser capazes de trabalhar na sala de aula com crianças caracterizadas por percursos escolares difíceis e por histórias de vida particulares, no sentido de por si só já indicarem vivências em situações de risco. Só com formação adequada à componente pessoal e social, os professores poderão contribuir para a melhoria do sistema de ensino e para que este beneficie todos os alunos, atendendo às necessidades individuais de cada um.

Para CORTESÃO (2000, 50) é necessário que a formação estimule nos professores *“o desenvolvimento de um interesse pelo conhecimento do contexto em que trabalham e por uma atenção às situações de diversidade presentes no seu quotidiano”*.

Também para ALMEIDA (2000, 54), é premente tornar mais eficazes os processos de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, urge um maior investimento na formação de professores, que permita dotá-los de conhecimento, instrumentos e estratégias de abordagem da diversidade da população escolar provocada em grande parte pela nova realidade da escolaridade obrigatória e da democratização ou massificação do ensino.

A formação dos professores é sem dúvida, a grande mais-valia para melhorar as respostas dadas pelos docentes aos sinais que os alunos emitem como reflexo das suas necessidades resultantes das suas vivências em risco.

Também DELORS (2001), crê na contribuição dos professores no que diz respeito à gestão do processo educativo do próprio aluno e neste sentido afirma,

“(...) os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente.” (p. 131)

É neste panorama que urge salientar a importância da preparação dos professores para identificar e compreender os processos de exclusão social e cultural, para poder agir em concordância com o diagnóstico e caracterização das situações em contexto escolar, por forma a combatê-los através de práticas educativas inclusivas.

2. 4. 3 A relação inter-pessoal professor/aluno: adaptada aos interesses e às necessidades dos alunos ou pelo contrário, baseada numa rotulagem negativa antecipada?

Os professores têm um papel fundamental na formação de valores e de atitudes dos seus alunos, no entanto não é fácil o cumprimento da sua missão nas sociedades actuais. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais e pedagógicos, são sobretudo de índole social, no que diz respeito à sua actuação enquanto principais intervenientes na detecção e na denuncia das situações que colocam em risco a vida dos seus alunos. Todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a tomar, na escola, decisões que envolvem complexidade, incertezas e conflitos de valores e não raramente são obrigados a enfrentar e a resolver situações problemáticas que apresentam características exclusivas de outras áreas de formação, como a psicologia e a sociologia. Neste contexto, emerge a necessidade do professor agir *“vestindo a pele”* de outros profissionais, sem que para tal esteja formado e preparado, o que sem dúvida se por um lado tem por consequência sentimentos de insegurança e de frustração por outro a incapacidade de agir em tempo e de forma útil.

Se por um lado, a empatia e as demonstrações de consideração do professor em relação ao aluno promovem um desenvolvimento positivo deste, por outro lado a rotulagem que o professor faz *à priori* do seu aluno pode comprometer para sempre os resultados de um ano lectivo. São diversos os estudos que corroboram a teoria de que quando os professores dão provas de um elevado nível de compreensão, autenticidade e respeito pelos alunos, estes mostram-se mais espontâneos e interessam-se mais pelas actividades lectivas e pela escola, nomeadamente aqueles com historiais de absentismo e comportamentos de risco. Citando

ALMEIDA (2000, 50), “ (...) *todo o ser humano tem necessidade de ser reconhecido como tal e de ter importância aos olhos dos outros.* ”.

O grande trunfo do papel do professor é a sua competência relacional. Se muitos professores falham por não disporem de formação específica na área da protecção a crianças em situação de risco, não é menos certo que muitos professores não ultrapassam esses obstáculos pelo clima relacional e disciplinar que emanam nas suas salas, não o permitir. É nos alunos mais desfavorecidos que o feito do elogio e da crítica e a aproximação do professor são mais importantes, porque se repercutem na sua auto-estima, já de si pobre. São os alunos que vivem em situações de risco que requerem mais apoio da parte do professor. A frieza para com um aluno e a sua rejeição pelo professor pode conduzir à rejeição do trabalho escolar e da escola, levando-o ao abandono escolar e muitas vezes à exclusão escolar e social.

2. 4. 4 A educação escolar: o difícil entrosamento das práticas educativas individuais com o espírito do trabalho em equipa

Para poder intervir de uma forma mais eficaz, os professores deverão ter a capacidade de identificar e interpretar os problemas educativos de cada um dos seus alunos e consequentemente de procurar respostas para estas situações, tendo por prioridade a transmissão de elevadas expectativas nos alunos que objectivem a auto-estima do aluno e a criação de um clima onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e motivados para aprender. Este processo de ensino e de aprendizagem requer bastante disponibilidade, consciência, criatividade e inovação, onde cada um tem uma missão específica a desempenhar, aprendendo a correr riscos inerentes a esse tipo de metodologia de trabalho.

Com efeito, é necessário fomentar a diversidade de práticas educativas e citando ALMEIDA (2000, 55), “ (...) *tornou-se imperativo aumentar a flexibilidade da remediação da prática curricular e dos métodos de ensino na sala de aula, de modo a dar respostas mais cabais às necessidades individuais de cada aluno.*”. Por consequência, é imperativo motivar os professores a desenvolverem capacidades de auto-avaliação que lhes permitam desenvolver as suas práticas e manter uma permanente atitude indagadora, reflexiva e crítica da sua própria actuação, bem como das filosofias educativas, nível pedagógico e administrativo das instituições educativas onde desenvolvem as suas práticas educativas.

Para que os professores possam levar a bom termo a sua actividade pedagógica, terá de coexistir entre os docentes e as escolas, um espírito de partilha e de entreajuda, que lhes permita adoptar formas de trabalho adequadas às especificidades dos alunos com vivências em situação de risco.

Segundo ALMEIDA (2000, 55), é relevante indagar: *“porque é tão difícil implantar nas escolas a ideia de cooperação entre profissionais, com vista à resolução de problemas e ao êxito da realização de uma tarefa comum?”* Na procura de respostas a esta questão, evidencia-se o facto das escolas continuarem a seguir práticas individualistas, apesar das novas exigências e realidades. Os professores continuam a trabalhar sozinhos, a despeito da necessidade da partilha de conhecimentos ser considerada uma mais-valia para a devida actuação da escola perante o desenvolvimento do trabalho académico mas também e sobretudo do trabalho humano e social com as crianças em situação de risco. Só desta forma, é possível compreender as necessidades de todos os alunos e valorizar o trabalho desenvolvido em equipa com outros professores, contribuindo igualmente para uma cultura de cooperação e confiança entre todos os professores, com o objectivo comum de edificar uma escola com igualdade de oportunidades de acesso à educação, de sucesso escolar e de valorização social.

3. Contributos para o estudo das crianças em situação de risco escolar e social no 1.º ciclo do ensino básico

“A educação prolonga-se por toda a vida. Defino-a da seguinte maneira: a maturação da nossa alma e do nosso espírito graças aos nossos cuidados e às circunstâncias exteriores. Do convívio com pessoas más ou com pessoas respeitáveis é que resulta a má ou boa educação de toda a vida. O espírito fortifica-se no convívio com os espíritos rectos; sucede o mesmo com a alma. Endurece-se no convívio com pessoas duras e frias.”

Eugène Delacroix, in 'Diário'

3. 1 As diferentes leituras do conceito “crianças em situação de risco”:

Justiça, Educação e Saúde

O conceito de crianças “em situação de risco” é inerente à probabilidade da ocorrência de um determinado acontecimento futuro imbuído de um grau de perigosidade relevante. A exposição da criança a situações consideradas como prejudiciais, arrasta consigo indefinições acerca do resultado desse confronto que por consequência podem se assumir como factores indutores do risco para a exclusão escolar e social, não sendo desta forma, nada mais do que responsáveis pelo ingresso dos menores em actividades ilícitas numa sociedade cada vez mais susceptível de criar condições para a incidência de actividades delinquentes e mesmo criminais.

Um olhar pela literatura encaminha-nos para uma análise, ainda que forçosamente breve sobre os vários entendimentos que actualmente se consideram para o conceito de “risco”. Assim sendo, consideramos fundamentais, alguns momentos de reflexão sobre a leitura que se faz do referido conceito nas áreas da justiça, da educação e da saúde.

3. 1. 1 O conceito de crianças em situação de risco na área da Justiça

As sociedades actuais regem-se por um conjunto de leis que visam garantir a defesa e a protecção de todos os que coabitam sob o mesmo sistema político e social. Na nossa sociedade, urge neste contexto salientar a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, onde o conceito de “risco” está associado ao abandono, negligência e maus tratos a crianças e jovens, fazendo desta forma perigar o seu bem estar e desenvolvimento integral. No n.º 2 do seu artigo 3.º, esta Lei determina,

“(…) considera-se que a criança ou o jovem está em perigo quando, designadamente, se encontra numa das seguintes situações:

- a) Está abandonada ou vive entregue a si própria;*
- b) Sofre maus-tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;*
- c) Não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal;*
- d) É obrigada a actividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação e desenvolvimento;*
- e) Está sujeita, de forma directa ou indirecta, a comportamentos que afectem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover esta situação.”*

3. 1. 2 O conceito de crianças em situação de risco na área da Educação

O conceito de “crianças em situação de risco” na área da educação, patenteia sobretudo, o perigo de exclusão escolar porquanto a existência de factores que claramente evidenciam um conjunto de indicadores educativos como os atrasos na aprendizagem, no desenvolvimento e dificuldades de socialização, o que não raramente resulta surge no insucesso no abandono escolar. Segundo a definição proposta pela OCDE (1995),

“(…) estima-se que as crianças e adolescentes em risco são aqueles que não têm sucesso na escola, que não são bem sucedidas na sua passagem para a vida activa e adulta e que desta forma não são capazes de contribuir plenamente para a sociedade activa”. (p. 21)

Na sua investigação sobre a escolarização das crianças em situação de risco, CALADO (2003; 14) cita COUTINHO (2001),

“ (...) o perfil do aluno em risco revela em geral um atraso escolar importante, ausência de ambições escolares, ausência de interesse pela escola, pelas matérias e pelas aulas e ambições quanto ao mundo do trabalho. O aluno em risco é, em geral, mais velho do que os colegas do mesmo grau de ensino, não parece ser apoiado pela família, vive num meio intelectualmente desfavorecido e tem, claro, um rendimento escolar insuficiente.” (pp. 141 – 142)

Também CORREIA (1999) define alunos em risco de exclusão escolar como,

“ (...) aqueles que, devido a um conjunto de factores tal como o álcool, drogas, gravidez na adolescência, negligência, abuso e ambientes socio-económicos desfavoráveis, entre outros, podem vir a experimentar insucesso escolar. Estes factores, que de uma maneira geral não resultaram de imediato numa incapacidade ou problema de aprendizagem, caso não mudem ou sejam atendidos através de uma intervenção adequada, podem constituir um sério risco para o aluno, em termos académicos e sociais.” (p. 62)

3. 1. 3 O conceito de crianças em situação de risco na área da Saúde

O conceito de “crianças em situação de risco” surge com maior campo de significação na área da saúde, porquanto ser nela entendido um maior conjunto de factores desfavoráveis que de ordem interna, onde se destaca a predisposição genética da criança para determinadas doenças ou de ordem externa, como seja a existência de factores familiares, ambientais e sociais que dada a susceptibilidade da criança, podem facilmente conduzi-la à doença, à incapacidade e não raramente à morte.

Para Canha (2000),

“(...) são consideradas crianças em risco: as que nascem de mães muito jovens, solteiras ou sós, de gravidez não desejada ou gemelar; as que tenham sofrido separação da mãe no período neo-natal; as que não correspondem às expectativas dos pais; as de idade inferior a 3 anos, as crianças deficientes ou portadoras de

doença crónica; as hiperactivas; teimosas ou com outras perturbações de comportamento (p. 35)

Na área da saúde, o conceito de crianças em “situação de risco” funde-se não raras vezes com os conceitos de “*violência*” e “*stress*” e que desencadeiam um conjunto de respostas psicológicas e biológicas na criança que podem ir do normal ao patológico. Algumas destas respostas são precoces outras tardias, contudo muitos destes fenómenos são susceptíveis de estudo epidemiológico, sendo que a informação disponível se refere sobretudo às suas consequências negativas. Assim sendo e para que nos contextualizemos nestes conceitos, torna-se necessário, ainda que sumariamente fazermos referência às formas e às consequências das dos actos de violência praticados sobre as crianças.

3. 2 O conceito de “Violência sobre as crianças: maus-tratos físicos, psíquicos, sexuais e por negligência”.

É com esta linha de pensamento, que nos deparamos com a necessidade de explicitar o conceito de maus-tratos nas crianças que por sua vez é vago e impreciso, porquanto fortemente subjectivo. Envolve um juízo de valor, uma conclusão socialmente traçada. Com efeito, para que os padrões de comportamento de um adulto em relação a uma criança sejam considerados desajustados é necessária a violação das normas sociais prevalecentes. Contudo, em muitas culturas, a tolerância e a punição física ou emocional das crianças são comuns na prática educativa. O compromisso dos pais em educar, valida por vezes o uso da violência, o que dificulta a avaliação dos limites do exercício dos procedimentos considerados aceitáveis e “necessários” à educação das crianças. AMARO (2001, 232-353) define, os actos de violência, ou como lhes chama “maus-tratos”, como “acções, por parte dos pais e outros adultos, que possam causar dano físico ou psíquico ou que de alguma forma firam os direitos e as necessidades da criança, no que respeita ao seu desenvolvimento psicomotor, intelectual, moral e afectivo”.

Os maus-tratos psicológicos ou emocionais surgem sobretudo ligados ao bem-estar emocional e afectivo de cada criança, bem-estar este indispensável ao seu bom desenvolvimento num ambiente de tranquilidade. Assim sendo, por um lado, os comportamentos desajustados de alguns alunos (problemas disciplinares), o isolamento e o mau relacionamento com todos os actores educativos reflecte, no nosso entender, uma despersonalização da relação inter-pessoal adulto/criança através da utilização de estratégias familiares desfavoráveis como a ausência de diálogo e o fraco envolvimento parental no seu desenvolvimento, por outro lado, o uso amiadado de comportamentos apelativos revela uma grande instabilidade emocional que se traduz frequentemente na baixa auto-estima e no fraco investimento na vida escolar que por sua vez resulta, não raras vezes, no insucesso e no abandono escolar.

No que se refere à violência sob a forma de maus-tratos físicos, estes podem ser caracterizados como actos físicos, dos quais podem resultar lesões físicas, das quais sobressaem os danos cerebrais e até mesmo a morte da criança.

Os maus-tratos de índole sexual são caracterizados por MIGUEL *in* PEDRO J. G. (1999) pelo envolvimento das crianças mal tratadas em actos sexuais para que outros obtenham “*gratificação sexual ou proventos pecuniários*” (p. 237).

Os maus-tratos por negligência são caracterizados por CANHA (2000) como a *“incapacidade de proporcionar à criança a satisfação das suas necessidades de cuidados básicos de higiene, alimentação, afecto e saúde, indispensáveis ao seu crescimento psicológico e normais”* (p. 33)

3. 3 Categorização dos factores de risco de exclusão escolar e social no

1.º Ciclo do Ensino Básico: uma proposta

Diversos estudos já demonstraram que o início de vida de cada criança é crucial para o seu crescimento intelectual, emocional e moral, sendo que os seus primeiros anos de vida correspondem ao período mais crítico e mais vulnerável no seu desenvolvimento.

O ser humano no seu processo de crescimento passa por distintos estádios de desenvolvimento, pilares fundamentais para a inteligência, moralidade, saúde emocional e necessidades académicas.

Considerando os diferentes estádios pelos quais se processa o desenvolvimento de cada criança, torna-se emergente e necessário fazer referência à educação de infância, 1.^a etapa de socialização da criança nas instituições educativas. Segundo ZABALZA (1998), a educação infantil é como um sistema, visto como um agregado de elementos: *factores e agentes*, que actuam em equipa objectivando uma ideia comum. Apesar de actuar enquanto sistema e ao invés de componentes idênticos, é constituído por variados conjuntos diferenciados, nomeadamente, o meio sócio-ambiental de pertença, as características dos sujeitos, a acção educativa propriamente dita e os mecanismos institucionais – legal, político, organizacional que determinam por sua vez a intervenção educativa.

Ainda segundo o mesmo autor, esta perspectiva centra-se nas bases de toda a estrutura e dinâmica pessoal do ser humano, actuando como pedra basilar do desenvolvimento infantil: na relação “eu-eu”; na relação “eu-tu”, “eu-outros” e na relação “eu-meio”. A primeira corresponde ao conceito e ao sentimento de si mesmo com atitudes muito envolvidas no inerente mundo pulsional, das necessidades do autoconhecimento. Na relação de “eu-tu” e “eu-outros”, é o sentimento de segurança e a partir dele, também a confirmação do auto-conceito, auto-estima, a concretização de estratégias relacionadas, o crescimento dos processos de socialização, das actividades motoras e da linguagem, tudo isto no sentido mais relacional. Quanto à relação “eu-meio”, no seu sentido mais amplo do meio físico, cultural, institucional, com importantes implicações no desenvolvimento do pensamento e da motricidade de cada criança.

Foi com base nestes pressupostos que Zabalza estabeleceu para este nível de educação, um modelo de aprendizagem com uma dimensão psicodidáctica e fê-lo categorizando-o em

quatro níveis que sistematizam a acção educativa conceptual e operativamente no nível infantil através da análise minuciosa dos sinais emitidos pelas crianças em contexto escolar, através das suas atitudes, respostas e comportamentos. A opção da análise deste modelo para intentar a categorização dos factores de risco que ambicionamos na nossa investigação, justifica-se pelo facto do mesmo se basear no estudo das relações estabelecidas pela criança no meio escolar, familiar e social, contextos estes analisados na nossa investigação, nomeadamente no processo de recolha de dados e identificação de sinais indicadores de vivências em situação de risco.

Na tentativa de dar resposta à questão - **Que factores se podem identificar como geradores de situações de risco de exclusão escolar e social em alunos do 1.º ciclo do ensino básico?**

- objectivamos a construção de um modelo de factores de risco responsáveis pela exclusão escolar e social das crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, partimos da observação e da interpretação dos sinais manifestados pelas crianças para fazer a categorização então ambicionada, sendo que para tal se procedeu primeiro a uma análise minuciosa e fina de todos os comportamentos ou sinais observados, para os relacionar com as causas que conduziram a tais surgimentos, para podermos então obter as respostas pretendidas nesta investigação que sobretudo enfatiza a existência de um fenómeno que é muito comum nas nossas escolas actuais: **as vivências das crianças consideradas em situação de risco de exclusão escolar e social.**

3. 3. 1 Categoria: vivências de contexto sócio-educativo

Depois da família, a escola converte-se no principal agente de socialização e o professor no substituto dos pais, no cumprimento do essencial papel de cuidados, educação e controle.

A escola converte-se então numa estrutura intermédia entre a própria família e a sociedade, já que ao mesmo tempo representa o seguimento do lar e a primeira instância que a criança reconhece com uma certa profundidade.

A escola é desde há muito tempo, considerada uma instituição capaz de corrigir desigualdades sociais e ausência de controlo familiar. Contudo, como aliás alguns autores reconhecem, este papel da escola nem sempre é exercido e o mau funcionamento escolar tem consequências na escolarização e na integração social por parte das crianças e dos jovens, o que muitas vezes se

reflete na prática de comportamentos desajustados catalizadores, não raramente, de fenómenos capazes de os conduzir a resultados escolares e sociais negativos.

Graças à diversificação social, cultural e étnica da sociedade portuguesa e advento da escola de massas, consequências, a nosso ver, do aumento significativo da diversidade de públicos escolares, assiste-se actualmente, à emergência da passagem de um currículo uniforme e centralizado para um quadro de orientações curriculares nacionais, onde a escola tem competência para gerir e reconstruir o currículo, tornando-o adequado à diversidade dos contextos escolares e sociais dos alunos, de forma a que todas as crianças possam viver o seu processo de ensino e de aprendizagem de uma forma mais significativa. Sobre esta temática, PERRENOUD (1995) acrescenta,

“(...) uma didáctica nova, arrasta-nos num turbilhão de projectos e de possibilidades, que nada tem a ver com a organização do trabalho de uma turma tradicional. O estatuto dos alunos torna-se simultaneamente menos definido e mais exigente, porque não se podem contentar apenas em fazer o seu trabalho. Pede-se-lhes que se sejam activos, inventivos que tragam ideias, que tomem iniciativas, que assumam responsabilidades, que sejam simultaneamente autónomos e capazes de trabalhar em grupo, suficientemente inventivos no seu trabalho para levarem as tarefas até ao fim, suficientemente descentrados para negociarem a divisão do trabalho com os outros (...)” (p. 130)

Apenas uma escola empenhada na valorização de cada aluno pode construir um currículo que valorize experiências de ensino diversificadas capazes de motivar as crianças e prepará-las para a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes necessárias para edificarem uma sociedade onde seja valorizada a diferença, ou seja é imprescindível, *“que os professores tenham competências inter-culturais desenvolvidas através da formação, por forma a conseguirem desenvolver o currículo de uma forma isenta de estereótipos sócio-culturais e étnicos.”* (CALADO, 2003, 65)

Para que os docentes possam realizar um trabalho mais empreendedor nas nossas escolas, é necessário por um lado levar a cabo uma diferenciação pedagógica capaz de responder à heterogeneidade da população escolar e por outro construir uma escola capaz de rejeitar a segregação e a discriminação, garantindo o direito a uma educação inter-cultural e democrática.

Na escola, verificam-se não raras vezes uma despersonalização da relação inter-pessoal professor/aluno que inevitavelmente se traduz em fracas expectativas por parte dos professores em relação aos alunos. Para que da parte dos docentes haja uma intervenção mais eficaz no que diz respeito ao combate da exclusão escolar, estes devem ter a capacidade de identificar e interpretar todas as problemáticas educativas, transmitindo sempre aos alunos, expectativas elevadas, criando desta forma um clima onde todos os alunos se sintam reconhecidos, respeitados e motivados pelo processo de ensino e de aprendizagem, mesmo que para tal tenham de modificar estratégias e mudar mentalidades.

Este processo não é fácil e exige uma grande flexibilização, na medida em que requer muita disponibilidade e espírito de inovação por parte de cada professor, bem como uma grande coragem para experimentar metodologias capazes de edificar um contexto de aprendizagem mais atractivo, culturalmente enriquecedor e entusiasmante com estratégias capazes de *“ir ao encontro dos interesses que valorizem os saberes, que não desrespeitem os valores e que aproveitem as competências que os alunos têm, seja qual for a sua origem social e étnica.”* (CORTESÃO, 2000: 45).

Para a maioria dos professores, é difícil encontrar as estratégias pedagógicas mais adequadas para gerir os comportamentos agressivos, a instabilidade emocional, a carência afectiva e a carência material destas crianças. Não raramente, têm projecções agressivas e destrutivas, mas também são muitas as ocasiões que os próprios professores se vêem afectados psicologicamente pela incapacidade com que se vêem confrontados para ajudar estas crianças.

Os sentimentos que os professores sentem na lida diária com alunos que evidenciam comportamentos e vivências de risco são por muitas vezes ambíguos, contraditórios, confusos e difíceis de expor. É bastante complexa a gestão de um vasto conjunto de sentimentos e emoções, pois trabalhar com crianças em “situação de risco” exige um alto grau de competências profissionais e sobretudo pessoais. Não tão-somente exige saber diagnosticar as dificuldades dos alunos e os factores que os colocam em risco, mas também exige saber valorizar as suas referências culturais e as potencialidades de cada um para tentar a clivagem do abandono e da exclusão escolar.

Assim sendo, a par das fracas expectativas dos professores, surgem não raramente, estratégias de ensino passivas que de forma alguma contribuem para o desenvolvimento da autonomia, para o estímulo da curiosidade e do rigor intelectual e para a criação das condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente dos alunos.

Uma prática de estratégias de ensino passivas assume-se, não raramente, na utilização frequente de retenções no percurso escolar de cada criança, o que a nosso ver, ajuda a comprovar que apenas uma política curricular flexível pode consagrar a cada aluno, ou a cada conjunto de alunos, as condições de aprendizagem adequadas às suas necessidades nos diferentes contextos escolares e sociais, já que segundo AZEVEDO, SILVA e FONSECA (2000; 11) citados por CALADO (2003; 60), *“cabe à escolaridade inicial satisfazer as necessidades individuais de formação de forma a equipar cada um com competências, atitudes e valores que lhe permitam encarar positivamente os diversos caminhos que o futuro lhe vier a reservar”*.

A escola é confrontada diariamente com a necessidade da promoção do sucesso educativo e social de uma população escolar cada vez mais heterogénea, com motivações, necessidades e aspirações diversas. Somente a aplicação de um conjunto de medidas que visem fundamentalmente a garantia da estabilidade de um corpo docente, da qualidade da formação inicial e contínua dos professores e dos formadores e a colocação de profissionais com diversas competências que na sua especificidade podem assegurar o acompanhamento dos nossos alunos de forma regular e eficaz, envidando esforços que objectivem a melhoria da qualidade de vida familiar, académica e social das crianças em situação de risco. Seguindo esta linha de raciocínio, a grande mobilidade do corpo docente reforça sem dúvida a ideia da grande instabilidade criada num ciclo que por excelência considera o mesmo professor em todo o seu desenvolvimento e é difícil conseguir o sucesso quando, em cada ano que passa, os alunos têm de se adaptar a novos professores, a novas metodologias e a novas emoções. Muito embora os novos moldes com que actualmente se efectua a colocação dos professores possa garantir a presença dos mesmos durante pelo menos um período de três anos, coexistem sempre factores de instabilidade que à mercê destes critérios mantêm professores desmotivados e muitas vezes contrariados em contextos escolares que não entendem e que para os quais não estão preparados para darem as respostas educativas e sociais de que o público escolar é sem dúvida merecedor. Exemplos destes factores, podem apontar-se a ausência de vínculos e a distância com que muitos professores se deparam entre o local de trabalho e o agregado familiar. Por outro lado e para suportar as reformas do sistema educativo e as mudanças das sociedades modernas, urge reformular campos como os da formação inicial e contínua de professores, por forma a dotar as escolas de docentes empenhados, habilitados a dinamizarem e sustentarem práticas educativas capazes de lidar com problemáticas inerentes à presença de crianças em situação de risco, bem como às vicissitudes de processos longos e incertos na sinalização e acompanhamento destas crianças.

Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais e pedagógicos. Todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a tomar, na escola, decisões que envolvem complexidade, incertezas e conflitos de valores. Muitas vezes, os professores são obrigados a enfrentar e a resolver situações problemáticas que apresentam características exclusivas de outras áreas de formação, como a psicologia e a sociologia. Neste contexto, emerge a necessidade do professor agir na vez de outros profissionais, sem que para tal esteja formado e se por um lado tem por consequência sentimentos de insegurança e de frustração, por outro lado tem por consequência a incapacidade de agir em tempo e de forma útil.

Contudo e se hipoteticamente considerarmos uma escola sensível aos problemas identificados neste estudo, resta-nos questionar a capacidade do Estado na aplicabilidade do nosso sistema legislativo, num conjunto de políticas sociais criadas para a garantir a defesa, a assistência e a protecção das crianças consideradas em situação de risco, nomeadamente no que se refere à intervenção da Comissão de Protecção a Crianças e Jovens em Risco e da Assistência Social. Será que a escola, enquanto instituição pública consegue dar a estas crianças a estabilidade que elas tanto necessitam, ou pelo contrário revela de alguma forma um certo fracasso na sua missão de integradora?

3. 3. 2 Categoria: dinâmicas e práticas familiares

Segundo DIOGO (1999), a família é considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo das crianças, pois sendo ela o primeiro espaço educativo onde se criam e educam crianças, é a família que proporciona os contextos educativos necessários para que o ser humano construa e consolide a sua própria personalidade. A família estabelece desta forma, o meio natural mais apropriado ao desenvolvimento integral de uma criança.

Um olhar pela literatura remeteu-nos para uma análise, ainda que necessariamente breve, da criança no seu sistema familiar que assim atrevemo-nos a distinguir entre famílias funcionais, onde estão presentes as relações parentais e as estratégias familiares favoráveis (existência de diálogo, forte envolvimento parental e expectativas positivas relativamente à vida escolar dos filhos) e as famílias disfuncionais, onde pelo contrário, as crianças vêm o seu desenvolvimento sócio-emocional comprometido e geralmente apresentam baixos níveis de auto-conceito.

No princípio de vida das crianças, os sentimentos que merecem destaque estão associados à segurança e confiança em si mesma. A segurança implica sentir-se aceite, isto é, sentir que normalmente e de maneira preferente se recebem mais provas de apreço e de aceitação do que rejeição.

A experiência relacional que a criança manteve inicialmente com a família nuclear, condiciona o seu grau de segurança e confiança. A forma como foram satisfeitas as suas necessidades básicas, como a saúde, a alimentação, a higiene e o afecto é determinante. Salienta-se que os problemas de desenvolvimento, relativamente à auto-consciência e ao desenvolvimento afectivo, se devem segundo GAMEIRO (2004),

“ (...)as três causas fundamentais: à descoberta quanto à assistência oferecida – a criança submetida à múltipla variação de pessoas que dela cuidam, à assistência familiar inadequada – pais pouco delegantes, ou perturbados, ou condições familiares também inadequadas – e ao desajustamento e falta de adequação na relação mãe-filho que impedem a criação de uma sintonia nas condutas de ambos”. (p. 134)

Acreditamos que a forma como a criança enfrenta a realidade circunscreve-se a estas vivências. Ainda segundo a mesma autora, o estilo pessoal de enfrentar a realidade é uma aprendizagem que se inicia no primeiro ano de vida e se mantém durante todo o período escolar. O êxito da criança em cada etapa evolutiva tem um importante efeito otimizador na sua motivação e auto-estima que se repercute na forma como encara a fase seguinte. Implicando assim o êxito progressivamente acrescido nas sucessivas fases do desenvolvimento.

No panorama das situações vividas diariamente nas unidades educativas, observam-se frequentemente emoções, atitudes e distintos comportamentos. As crianças emitem continuamente sinais sobre o seu próprio mundo individual, através da sua conduta, das suas pulsões, dos seus temores, das suas fantasias, das suas representações gráficas e das suas referências verbais. A criança quando não consegue libertar a energia acumulada, gerada pelas pulsões ou emoções, inconscientemente reprimida, pode manifestar comportamentos diferenciados e muitas vezes desajustados. Admitimos que em caso de não serem identificados os factores causadores destes comportamentos, se possa gerar uma clivagem na própria relação pedagógica-educativa e a criança vá naturalmente desenvolvendo mecanismos

de defesa, não raramente através do estabelecimento de difíceis relações inter-pessoais com os colegas e com todos os actores educativos, bem como através dos já enunciados comportamentos desajustados e indisciplinados. A tentativa de controlar ou reprimir na criança estas manifestações, pode causar a sua libertação por outras vias menos estruturantes, nomeadamente através de estados de ânimo variáveis, regressões e explosões emocionais e mesmo destrutivas.

Assim sendo, cremos que o desenvolvimento da criança é influenciado por estas condicionantes, quer a nível de padrões de adaptação às tarefas educativas e pedagógicas, como nas relações com as pessoas e afecta também o seu crescimento pessoal. Por exemplo uma criança insegura dedica as suas energias ao controlo da sua própria insegurança, na resolução dos seus conflitos interiores e isso além de provocar um tipo de relações tensas com as missões que lhe pedem, impedirá uma entrega alegre e satisfatória, mesmo quando o professor se esforça por criar um ambiente aparentemente amplo e gratificante (COLEMAN, 1976, in GAMEIRO, 2004, p. 135)

No sentido do que vem sendo exposto ao longo deste trabalho, todas as crianças são vulneráveis e susceptíveis de viverem determinadas situações que possam colocar em risco a sua integridade física e emocional. Segundo DIOGO (1995, 137), a expressão “crianças em risco” diz sobretudo respeito às que são provenientes das classes sócio-culturais mais desfavorecidas e das minorias étnicas que pela sua origem, pertencem a meios familiares onde se apresentam culturas que não raras as vezes entram em conflito com a mais usualmente defendida pela escola e pela comunidade. Consequentemente, estas são crianças que constituem os estratos demográficos com dificuldades de integração na escola mais demarcadas e por inerência, são mais susceptíveis ao insucesso e ao abandono escolar.

A família funciona para muitos como um lugar de bem-estar e de realização pessoal, no entanto, quando a estrutura familiar se dissolve, sofre alterações ou simplesmente não se assume como tal, as relações familiares podem apresentar um lado menos explícito onde se escondem histórias de negligência, desresponsabilização paterna, violência psicológica e física e ainda de abuso sexual, o que faz das disfunções familiares, as responsáveis pelos comportamentos desajustados que põem em situação de risco o desenvolvimento físico, psíquico e intelectual das crianças, o que muitas vezes as conduz a comportamentos desajustados: instabilidade; défice de atenção, insucesso escolar, agressividade,

impulsividade, baixo limiar à frustração, mentira, furto, perturbação da personalidade, ansiedade, depressão, desorganização de tipo psicótico, entre outros.

Tendo esta investigação, o objectivo de contribuir para a identificação de factores que podem colocar as crianças em risco de exclusão escolar e social, surge por inerência a reflexão sobre um conjunto de sinais emitidos pelos alunos da nossa amostra no que diz respeito às vivências familiares que a nosso ver contribuem para a referida exclusão escolar e social. Este conjunto de sinais reflecte uma actuação por parte da família não raras vezes displicente, negligente e mesmo abusiva no processo de crescimento e desenvolvimento dos seus educandos: a violência intra-familiar (física e/ou psicológica); graves conflitos conjugais, divórcios litigiosos; rupturas sucessivas; alcoolismo; toxicodependência; maus-tratos; abuso sexual; perturbação psiquiátrica parental (depressão materna, psicoses, psicopatias); negligência; graves carências socio-económicas e famílias caóticas são alguns dos exemplos dos factores que podem colocar as crianças em situação de risco. Com efeito e a despeito dos progressos alcançados nas últimas décadas nos domínios da Educação, da saúde e da Justiça, persistem na nossa sociedade frequentes e preocupantes violações dos mais elementares direitos das crianças. Quando se fala em crianças em risco, pensa-se nas situações de maus-tratos, de abandono, de negligência, de exploração e de abuso, de que são alvo as crianças em contexto familiar.

Torna-se emergente uma política interventiva familiar, para em primeiro lugar procurar apoiar e responsabilizar os pais para que seja possível assumirem a sua função natural e insubstituível na educação e protecção dos seus filhos, pois somente será possível melhorar as condições de vida das crianças consideradas em situação de risco e se reivindicar uma política de apoio e responsabilização à família.

3. 3. 3 Categoria vivências sócio-relacionais de base comunitária

As diversas transformações sofridas nas últimas décadas nas sociedades contemporâneas, como as sociais, as económicas, as políticas, e as tecnológicas evidenciam a incerteza e o risco que actualmente nos governam. Muito embora toda a sociedade tenha que conviver com essa incerteza, há grupos mais sensíveis que ficam especialmente susceptíveis a essas alterações na sociedade. As crianças e os jovens constituem um desses agregados, sobretudo quando estão inseridos num contexto social marcado pela alteração do núcleo e das dinâmicas familiares, através do desemprego, do alcoolismo, da toxicodependência e da criminalidade.

Para vários investigadores, a juventude espelha a sociedade onde se insere, com efeito, todos os problemas sociais de imediato se reflectem nos jovens. As práticas educativas defensoras da inclusão, deparam-se não raras vezes com os difíceis contextos sociais em que algumas crianças vivem e que dificultam a evolução cognitiva, pessoal e social das crianças em “situação de risco”.

Das transformações recentes nas disposições demográficas das sociedades actuais e dos cada vez mais frequentes processos de emigração legal ou clandestina resultam grandes modificações nas estruturas política, económica e cultural. Com efeito, o processo de globalização promove alterações importantes nas estruturas familiares e através destas um aumento do número de famílias desestruturadas, reconstituídas, ou monoparentais. Um meio perturbado, com pouca disponibilidade aos sentimentos e ao diálogo, com carências de ordem afectiva, mas também económica e financeira, leva a que uma instituição familiar perca gradualmente a sua função socializadora.

Inteiramente isoladas, estas famílias não se deparam na sociedade com disposições sólidas de apoio. Os deficitários recursos materiais e humanos e o facto de não existir na sociedade uma verdadeira e viável acessibilidade a serviços públicos de considerável qualidade, faculta uma diminuta supervisão sobre as crianças, que ficam desta forma privadas de um correcto acompanhamento durante longos períodos de tempo. Consequentemente, é nas ruas que vivem estas crianças, onde muitas vezes se deparam com caminhos onde adquirem influências e aprendizagens em grupos vulgarmente favoráveis à pré-delinquência e ao desrespeito pelas normas do saber viver em cidadania. De facto, estas crianças a partir de um contexto, onde procuram passar os tempos livres e alguns momentos de brincadeira, rapidamente podem ver-se envolvidas em situações menos dignas e indutoras de caminhos muitas vezes marginais, acentuando o risco das suas vidas, *“as actividades em grupo, além de serem características das suas idades...protegem-nos das agressões, aumentam as possibilidades de subsistência e permitem brincarem em conjunto”* (PINTO, 2001, 53).

As crianças consideradas em “situação de risco” constituem um problema de ordem social extremamente inquietante e que se torna urgente resolver. É imprescindível fazer da criança uma prioridade nas várias políticas, nomeadamente na política educativa.

Todavia, continuam a ser diversos os obstáculos com que esta democratização se confronta. Compravam-no os estudos que ao longo desta investigação são enunciados e a própria investigação que se leva a efeito neste trabalho. As crianças e os jovens mais afectados pelo

insucesso e pelo abandono escolar são, sobretudo, oriundos de meios desfavorecidos, pelo que não dispõem de um enquadramento familiar, social e cultural capazes de os permitir aproveitar a formação ministrada pela escola. A maioria destas crianças vive em condições particularmente difíceis, vive em habitações degradadas em bairros discriminados, convivendo diariamente com a toxicodependência, com a prostituição, com o alcoolismo, com o desemprego e com a pobreza.

Aludindo às condições de vida visivelmente desfavoráveis, em que algumas crianças (sobre)vivem, SAMPAIO (1999) afirma que,

“ (...) estas crianças vivem desde muito cedo na rua, nos seus bairros de origem e perto das suas casas degradadas. (...) Vadiam pelos bairros de miséria, roubam e desenvolvem expedientes para vencerem o seu dia-a-dia. Colocam-se em situações de risco para tentarem, desesperadamente, conferir um sentido para a vida. Julgam-se livres, mas estão numa prisão.” (p. 42)

De facto, todas estas vicissitudes conduzem frequentemente à exclusão escolar e sócia. Ainda se prevê um extenso caminho a percorrer, nomeadamente no que se refere à mudança de mentalidades e às profundas transformações sociais, para que possa ser observado um efectivo progresso das condições de vida de todas as crianças e a construção de uma escola inclusiva numa sociedade democrática.

III – Metodologia da Investigação

Os mortais são dominados por uma curiosidade tão cega que, muitas vezes, envenenam o espírito por caminhos desconhecidos, sem qualquer esperança razoável, mas unicamente para se arriscarem a encontrar o que procuram: é como se alguém, incendiado pelo desejo tão estúpido de encontrar um tesouro, vagueasse sem cessar pelas praças públicas para ver se, casualmente, encontrava algum perdido por um transeunte. (...) não nego que tenham por vezes muita sorte nos seus caminhos errantes e encontrem alguma verdade; contudo, não estou de acordo que sejam mais competentes, mas apenas mais afortunados. Ora, vale mais nunca pensar em procurar a verdade de alguma coisa que fazê-lo sem método: é certíssimo, pois, que os estudos feitos desordenadamente e as meditações confusas obscurecem a luz natural e cegam os espíritos. Quem se acostuma a andar assim nas trevas enfraquece de tal modo a acuidade do olhar que, depois, não pode suportar a luz do pleno dia.”

René Descartes, in ”Regras para a Direcção do Espírito”

1. Opções metodológicas

1. 1 Estudo de natureza qualitativa

No âmbito da presente investigação, as opções metodológicas compreendem os procedimentos adoptados para a recolha de informações que sustentaram esta investigação e conduziram aos resultados apresentados.

Norteados pelo objectivo de descrever pormenorizadamente, analisar processos e aprofundar questões, sempre com a preocupação de contextualizar os fenómenos, a fim de encontrar o verdadeiro significado dos actos emergentes, optámos pela adopção de uma metodologia de natureza qualitativa no desenvolvimento da presente investigação.

BODGAN E BIKLEN (1994) salientam cinco características fundamentais deste tipo de investigação: (1) A fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (2) A investigação qualitativa é descritiva; (3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos seus resultados; (4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva; (5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

A metodologia qualitativa é a relativização da investigação desenvolvida à luz do modelo positivista, o investigador que opta pelas metodologias de índole qualitativa, não trabalha objectivando verdades absolutas, mas tão-somente instrumentos de leitura, questionáveis em muitas situações pela própria realidade, mas sempre com a necessidade de dar resposta a novas problemáticas emergentes.

LUDKE E ANDRÉ (1986, 18) caracterizam o estudo qualitativo *“como o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”*.

1. 2 Estudo de caso

O estudo de caso foi a opção metodológica adoptada para levar a bom termo a investigação a que nos propomos. Dentro da abordagem qualitativa, recorreremos a este método, ou seja à descrição e análise, exaustivas e globais, de um fenómeno, com o intuito de descobrir o que nele existe de particular, único e fundamental. Este tipo de estudo pareceu-nos adequado a esta investigação, por entender, de acordo com MERRIAN (1988), *“este método é o único capaz de fornecer uma descrição analítica de uma realidade particular”*. (in PONTE-JOÃO 1992, 9)

Um estudo de caso é uma investigação que se assume como particularística, pois interessa-se particularmente sobre uma situação específica, procurando nela descobrir o que há de mais essencial e característico, muitas vezes conferindo-lhe o estatuto de ser única em vários aspectos. É desta forma, um plano de investigação que se concentra no estudo pormenorizado e aprofundado, no seu contexto natural, de uma entidade bem definida, através de uma recolha de dados intensa envolvendo fontes múltiplas de informação.

O estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma identidade bem definida como um sistema educativo, uma pessoa, uma instituição, uma unidade social ou um fenómeno e tem por objectivo principal conhecer melhor os seus “comos” e “porquês” por forma a evidenciar a sua unidade e identidade próprias. No estudo de caso, o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno actual no seu próprio contexto.

O estudo de casos é sempre o estudo de uma caso bem determinado, embora possa ser similar a outros. LUDKE E ANDRÉ (1986) sistematizam da seguinte forma as principais características do estudo de casos:

“ (i) Os estudos visam a descoberta; (ii) Enfatizam a interpretação em contexto; (iii) Procuram retratar a realidade de forma completa e profunda; (iv) Revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalistas; (v) Procuram representar os diferentes e, por vezes, conflituosos pontos de vista presentes na situação social; (vi) Os relatos dos estudos utilizam uma linguagem mais acessível que a dos outros tipos de relatórios de investigação.” (pp. 18-21)

A despeito da importância da sua base empírica, o estudo de casos pode e deve ter uma orientação teórica, que sustente a formulação das respectivas questões e instrumentos de recolha de dados e de guia de interpretação dos resultados.

Segundo PONTE - JOÃO (1992), podem ser caracterizados quatro tipos de estudo de caso em educação: em primeiro lugar, o estudo de caso de cariz etnográfico, assente numa análise sócio-cultural, onde a cultura desempenha um papel chave, sendo necessário por exemplo, considerar a história do local, a constituição étnica da comunidade, as atitudes e expectativas dos pais, responsáveis educativos, etc., em segundo lugar, surge o estudo de casos histórico em que se procura reconstituir a evolução de um dado fenómeno ou organização durante um certo período de tempo. Em terceiro lugar surge o estudo de caso psicológico que objectiva o indivíduo como um todo e procura estudar certos aspectos do seu comportamento. Por último, surge o estudo de casos sociológico que considera as construções teóricas como sociedade e socialização. O foco de interesse deste estudo de casos incide nos aspectos demográficos, na vida social, nos papéis das diversas pessoas, na comunidade, em instituições sociais tais como a família, as associações populares e o governo, tendo particular atenção pelos problemas das minorias. Nesta investigação, optamos por este tipo de estudo de casos, pois consideramos que somente nesta perspectiva, podem ser estudados os efeitos da estrutura da escola nas interações entre os alunos e entre o professor e os alunos e entre o sucesso e as desigualdades sociais.

Esta investigação apenas se valorizará no contexto específico apresentado e no período de tempo em que a mesma se desenvolveu. Uma vez que o estudo de caso representa uma situação única, é complicado deduzir que, em todos os casos estudados, os fenómenos são idênticos. Porque as variáveis variam, porque a realidade dos fenómenos e os significados atribuídos pelos participantes são diferentes, as conclusões podem ser perfeitamente distintas.

2. Selecção da amostra

Dado o propósito da investigação e o método de estudo seleccionado, a amostra de participantes baseia-se em critérios perfeitamente justificados, pois, tal como referem GOETZ E LECOMPTE (1982), MERRIAM (1988) e PATTON (1990) citado por ALMEIDA (2000, 68), *“a estratégia de amostragem mais adequada à investigação em causa, o estudo de casos, é a de tipo não probabilístico, que permite resolver problemas de natureza qualitativa, tais como a descoberta de ocorrências de um dado fenómeno, as suas implicações e as relações entre os diferentes aspectos desse mesmo fenómeno.”*.

2. 1 Critérios para a selecção da escola

A escola seleccionada foi aquela em que a investigadora trabalhava, sendo a escolha justificada por motivos de carácter prático. A investigadora partiu do princípio de que seria mais fácil movimentar-se dentro de uma escola que conhecia e contar com a colaboração dos professores. Assumiu de igual forma que, estando mais próxima da realidade diária da escola e da comunidade educativa, se tornaria mais fácil recolher as informações necessárias e manter uma interacção contínua entre a investigadora e os indivíduos a observar.

A proximidade do investigador com o meio a estudar é considerada um reforço à validação desta investigação. Para GAUTHIER (1990), citado por ALMEIDA (2000),

“ (...) a validade de uma investigação que incide sobre as práticas sociais de um meio passa pela proximidade entre o investigador e o meio, que é aquele em que se movimentam os participantes da situação em estudo. O investigador em práticas educativas não se pode permitir guardar distâncias face aos seus colegas de prática, se pretende nortear-se por uma preocupação de validade.” (p. 71)

2. 2 Critérios para a selecção dos alunos-caso

A selecção dos alunos-caso foi baseada fundamentalmente no facto de serem alunos integrados em turmas dos últimos anos de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Dos cinco alunos objecto deste estudo, quatro estavam inseridos em turmas de quarto ano e um deles numa turma de 3.º ano.

Foi também tido em conta, o número de retenções e de anos de frequência na escola actual, no sentido de tornar-se mais fácil a análise fontes documentais em contexto real. Apenas o José foi um aluno que pela primeira vez se encontrava a frequentar o estabelecimento de ensino em questão. A opção do estudo do seu caso, baseou-se fundamentalmente na sua história escolar transcrita em vários documentos presentes do processo de transferência do aluno e que de certo modo alertou toda a comunidade educativa para o processo educativo que se avizinhava.

Importa ainda referir que na unidade educativa onde se levou a cabo este estudo, muitos são os alunos que apresentam indicadores de vivências em situações de risco.

2. 3 Contactos com a coordenação da escola

Para dar início ao trabalho, a investigadora contactou, primeiramente, a coordenadora do estabelecimento de ensino, à qual explicou o propósito da investigação, bem como os critérios de escolha dos alunos. A coordenadora mostrou-se receptiva à ideia, tendo concedido toda a liberdade de acção à investigadora e demonstrando a sua vontade de cooperação.

2. 4 Contactos com os professores dos alunos-caso

De seguida, a investigadora contactou directamente com os professores da amostra, explicando também a estes, individualmente, o objectivo da experiência e naturalmente, os instrumentos a utilizar na recolha de dados em que iriam participar, pois seria necessária a sua autorização para a recolha d dados nos documentos internos dos alunos, das turmas e da escola, bem como a autorização para a recolha de registos durante as observações naturalistas. Foi-lhes explicado que os critérios de escolha se basearam na selecção dos alunos com vivências em situação de risco. Aparentemente, todos os professores se mostraram receptivos, não tendo colocado objecções ao estudo, em que seriam actores fundamentais.

3. Contexto social onde foi desenvolvida a investigação

3.1. Uma breve resenha histórica

O presente estudo foi desenvolvido numa escola localizada numa freguesia da cidade de Lisboa. Através do projecto curricular de escola e da documentação cedida pela Junta de Freguesia, foi possível elaborar esta resenha histórica, ainda que de forma muito sumária.

Embora o reconhecimento administrativo desta freguesia date de 1959, esta ainda revela traços de um passado mais antigo como mostram alguns testemunhos, tais como, palácios imponentes e quintas solarengas. São conhecidos vestígios de ocupação humana no território que hoje constitui a freguesia, desde os tempos pré-históricos, passando pelo período romano, e mesmo à presença dos Visigodos que deixaram nesta zona diversas marcas que comprovam as referências que se expõem. Como exemplos, são mais conhecidas as diversas pedras ornamentadas com motivos hispano-godos e que terão pertencido a pilares ou frisos às épocas já enunciadas.

Actualmente, a freguesia pode ser considerada como um local de contrastes, onde coexistem estreitas azinhagas e largas avenidas, bairros de lata e edifícios que marcam experiências arquitectónicas, de pequenas hortas e moderníssimas instalações industriais.

A década de 40 marca definitivamente o carácter social da freguesia, recebendo um fluxo de migrantes oriundos das Beiras, particularmente do distrito de Viseu, que procurou emprego no crescente número de fábricas. Esta freguesia da zona oriental de Lisboa foi considerada a maior intervenção urbana em Lisboa, depois da reconstrução pombalina, que tem vindo a ser desenvolvida com maior enfoque nos últimos anos e é a grande aposta do município para a resolução do problema habitacional de Lisboa. O aglomerado de prédios é parco em zonas verdes e em espaços de lazer.

3. 2. Caracterização do meio

Quando um indivíduo nasce, já “nasce” no seio de uma sociedade. Quando uma criança entra para a escola “leva” a essa “sociedade pessoal” com ela. O meio é um factor muito importante no desenvolvimento de um indivíduo, na medida em que ele aprende e age consoante este.

Grande parte da população do bairro onde se insere a escola em estudo, é oriunda especialmente do norte do país. Foi também nesta freguesia que se fixaram muitos imigrantes oriundos dos Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), frequentemente caracterizados por terem agregados familiares numerosos.

O choque de culturas, a situação socio-económica e habitacional em que vivem parecem ser responsáveis por desequilíbrios ao nível familiar. Estes também emergem nas crianças, alunos desta escola, que frequentemente respondem com agressividade e desinteresse respectivamente às normas socialmente aceites e às tarefas escolares. Esta situação culmina frequentemente em insucesso e em abandono escolar.

Para a comunidade de imigrantes e seus descendentes, aprender em Portugal, não tem o mesmo significado de aprender numa escola do seu país de origem. Em Portugal, uma sociedade diferente daquela de onde são oriundos, dominada por uma economia de mercado e insensível à crescente assimetria social, o futuro está aparentemente nas obras da construção civil. A escola, espelho da diversidade cultural que a envolve, tenta encontrar respostas minimamente adequadas, de modo a esbater a intolerância que emerge das relações inter-pessoais, tentando evitar o início do ciclo da marginalidade.

O grande problema social do bairro é a presença menos amigável dos moradores dos blocos multicores, onde foram realojados parte dos moradores de um outro bairro problemático, um bairro de lata que também se situava nesta zona oriental de Lisboa. Os moradores mantêm a cultura de desinserção do bairro de origem, num contraste com os operários das urbanizações vizinhas, e fazem deste pequeno conjunto de prédios quase um *gueto* onde os outros evitam passar. São vários os jovens que aos 16 anos nunca frequentaram a escola, analfabetos perdidos na grande cidade que seguem o exemplo dos pais, recusando qualquer emprego fixo: sobrevivem de biscates, pequenos furtos, esquemas diversos, venda de artigos roubados,

tráfico de droga e de armas. Recorrem ao rendimento mínimo garantido, acabam por perder-lhe o direito por não cumprirem as regras de tentativa de inserção social, e recorrem de novo assim que podem. Há sempre moradores que estão presos, com os filhos entregues a um parente. É uma rede fortíssima de solidariedade assente em laços familiares muito estreitos, uma tradição que vem dos tempos de outros bairros – famílias ligadas em simultâneo por diversos laços de parentesco, irmãos que casam com irmãs de outras família, primos por vários lados ao mesmo tempo.

De um modo geral, uma grande parte dos habitantes do bairro são desempregados, existindo como já se referiu uma elevada taxa de criminalidade, reveladora de complexas problemáticas, nomeadamente no que diz respeito ao consumo e tráfico de drogas que pode ser observado por qualquer transeunte. As crianças que constituíram casos neste estudo habitam neste bairro e lidam diariamente com fenómenos caracterizados pela violência, pelo alcoolismo, pela prostituição, pelo tráfico de droga e de armas, pelo comércio ilícito, pelas corridas ilegais de *street racing* e mesmo pelas lutas de cães que ao anoitecer dominam as ruas. Não foram raras as vezes em que o pessoal docente e o pessoal não docente tiveram de ficar retidos na escola, quando das saídas tardias de reuniões, pelo facto do bairro se encontrar cercado pela Polícia de Intervenção que tinham por objectivo actuarem em conformidade pela denúncia de situações que alegadamente envolviam tráfico de droga e de armas.

São comuns as ameaças e as agressões físicas e verbais entre os habitantes do bairro e as trocas de insultos entre os encarregados de educação e outros familiares dos alunos que muitas vezes estendem-se ao pessoal que cumpre as suas funções profissionais na escola, temendo-se frequentemente pela segurança física e pela integridade moral dos alunos, bem como de toda a comunidade educativa.

Outro aspecto marcante, é do tipo de família que existe neste bairro, mercê da origem da população e das suas condições socio-económicas:

- ausência de um dos progenitores que trabalham no estrangeiro ou terra natal;
- ausência dos dois progenitores (na mesma situação);
- ausência de um dos progenitores pelo cumprimento de medidas penais em estabelecimentos prisionais;
- ausência dos dois progenitores (na mesma situação);
- ausência de um progenitor (por abandono ou por entrega voluntária);
- ausência dos dois progenitores (pela mesma situação);

- integração das crianças em famílias de acolhimento, muitas vezes negligenciadas e rejeitadas;
- família alargada com tios, primos, avós, fugidos das guerras, em situação de promiscuidade;
- divórcios e separações conflituosas.

Das relações estabelecidas nestas famílias surgem crianças com imensos problemas emocionais e de saúde mental, impeditivos de um percurso escolar normal, que não encontram resposta clínica, já que o apoio psiquiátrico é caro e a burocracia para as assistir desmotiva as famílias. Apesar da pobreza, da desorganização e ausência, as famílias rejeitam a escola, os professores e pessoal auxiliar.

As crianças, após a saída da escola, ficam na rua entregues ao seu destino e outras ficam entregues aos pais desempregados, que enfrentam situações psicológicas que em nada ajudam ao desenvolvimento das crianças.

A alimentação destas crianças é precária, quer por carências económicas, quer pela desorganização familiar.

O lazer é praticamente reduzido ao vídeo e à televisão, a qual é considerada tão imprescindível que não é raro apercebermo-nos de que muitas famílias chegam a ter um televisor em cada quarto, apesar das dificuldades económicas.

A maioria dos alunos não tem hábitos de leitura e para além dos manuais, poucos ou nenhuns livros têm em casa. O livro nada representa.

Os erros de linguagem já automatizados, ao nível da pronúncia e articulação silábica, na sua maioria são indicadores de ausência de conversação. Referimos também a existência de dialectos específicos na comunicação entre os habitantes do bairro onde se localiza a escola alvo desta investigação e que quase sempre não são perceptíveis para a comunidade educativa, o que em muito dificulta as relações entre a comunidade e a escola.

4. Contexto escolar onde foi realizada a investigação

4. 1 Caracterização da escola

Este estabelecimento de ensino é composto por uma Escola do 1.º Ciclo e por um Jardim-de-infância. A escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico possui cerca de 300 alunos distribuídos por 11 turmas. Este estabelecimento de ensino está inserido num meio socio-económico e cultural muito difícil numa das freguesias do Concelho de Lisboa num centro populacional pouco industrializado.

A escola, de construção moderna, térrea, apresenta vários desníveis no seu interior, sendo a sua cobertura de placas de cimento, e com zonas envidraçadas que proporcionam uma boa iluminação.

4. 1. 1 População Escolar

A população escolar é constituída pelas crianças que frequentam a educação Pré-Escolar (cerca de 40) e as que frequentam os quatro anos de escolaridade. No 1º ciclo encontram-se matriculadas cerca de três centenas de alunos, distribuídos por 11 turmas: 2 de 1º ano; 2 de 2º ano; 3 de 3º ano e 4 de 4º ano.

4. 1. 2 Espaços interiores

Quadro III - Instalações Interiores da escola

Espaços físicos	Quantidade	Espaços físicos	Quantidade
Gabinete da Coordenação	1	Arrecadação	2
Sala de trabalho/professores	1	Cozinha/ sala de refeições	1
Recepção	1	Despensa	1
Biblioteca	1	Ginásio	1
Sala de reuniões	1	Balneário	2
Sala de aula	11	Casa de banho – professores	1
Sala de ensino pré-escolar	2	Casa de banho – A.A.E.	4
Sala de ATL	2		

4. 1. 3 Espaços exteriores

Existe um pátio que circunda a Escola. Todo esse recinto é contornado por uma faixa ajardinada e ladeado por gradeado de ferro com dois portões.

O espaço destinado ao recreio é amplo e nele encontram-se algumas árvores de pequeno porte. Há também um campo de basquetebol e outro de futebol e andebol, devidamente marcados.

4. 1. 4 Equipamento

A Escola está equipada de telefone e fax, fotocopiadoras, televisores, videogravadores, câmara de vídeo, aparelhagens áudio, projectores de slides, retroprojector, computadores com impressoras e biblioteca/mediateca com livros, jogos lúdicos, carimbos, materiais pedagógicos, cassetes vídeo e áudio e CD's didácticos de desenvolvimento de capacidades.

4. 1. 5 Funcionamento das actividades lectivas

A Escola funciona em horário normal, das 9 horas às 12 horas e com intervalo de 30 minutos (10:30m. até 11h.) O período da tarde é das 13: 30 minutos às 15:30 minutos.

O almoço é das 12 horas às 13:30.

Durante o horário lectivo, é desenvolvido o projecto Play-gym através da Câmara Municipal de Lisboa com actividades de Educação e Expressão Físico-Motora.

No Período após as actividades lectivas, os alunos de 3.º e 4.º anos têm aulas de Inglês.

4. 1. 6 ATL e outros Projectos

O ATL funciona dentro do edifício escolar, articulando as propostas da escola com as actividades inerentes ao espaço. Frequentam o ATL 40 alunos da Escola em horário complementar ao lectivo (15:30m. até 18:30m.).

4. 1. 7 Vigilância dos Recreios

Todos os intervalos têm a vigilância de docentes (dois por cada intervalo da manhã) e auxiliares de acção educativa nos dois períodos de intervalo, no da manhã e na hora do almoço.

4. 1. 8 Estrutura de Orientação Educativa

O Conselho de Docentes é constituído por todos os professores com turma ou grupo e uma professora do apoio educativo especializado. Reúne uma vez por mês, salvo as reuniões extraordinárias.

4. 1. 9 Recursos humanos

Quadro IV – Distribuição dos recursos humanos da escola

Recursos	Quantidade
Coordenadores de Estabelecimento	1
Professores com turma	11
Educadores de Infância	2
Professores de apoio educativo especializado	1
Professores de apoio sócio-educativo	1
Professores de E. E. Físico-motora	1
Professores de Inglês	1
Auxiliares A. E. do 1.º Ciclo	5
Auxiliares A. E. do pré-escolar	1
Auxiliares A. E. (a horas)	1

Consideram-se englobados nos recursos humanos da Escola, para além dos cerca de 300 alunos que a frequentam:

- Quatro docentes do Quadro de Escola (3 professoras e 1 educadora);
- Seis docentes do Quadro de Zona Pedagógica 11 (7 professoras e 1 educadora);
- Quatro docentes contratados;

- Uma docente do Quadro de Zona Pedagógica 11 colocada ao abrigo da portaria a que corresponde a isenção da componente lectiva;
- Uma docente colocada ao abrigo do Despacho-conjunto n.º 105/ 97, que apoia na aula, os alunos com necessidades educativas especiais;
- Sete auxiliares de acção educativa (5 para o 1º ciclo; 1 para o J.I. e 1 a horas), enquanto colaboradoras na acção dos docentes e na manutenção dos espaços e equipamentos;
- Um docente do Play-Gym, com colocação especial pela CML no âmbito da Expressão e Educação Físico-Motora;
- Uma docente de Inglês, com colocação especial pela CML no âmbito do projecto da língua Inglesa para o 1.º Ciclo.

5. Procedimentos e instrumentos de recolha de dados

O trabalho que aqui apresentamos resulta como já anteriormente referimos de uma investigação numa escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico e enfatiza a existência de um fenómeno que é muito comum nas nossas escolas: **as vivências das crianças consideradas em situação de risco de exclusão escolar e social**. Urge então relacionar os sinais manifestados pelas mesmas com as causas que conduziram a tais surgimentos. Assim sendo, partimos da observação dos sinais manifestados pelas crianças para fazer a categorização então ambicionada, sendo que para tal se procedeu primeiro a uma análise minuciosa e fina de todos os comportamentos observados e de todas as informações registadas nos documentos internos da unidade educativa.

Como já referimos, neste estudo será privilegiada uma abordagem qualitativa e interpretativa, pelo facto do mesmo se basear na análise dos dados obtidos na observação naturalista dos alunos-caso, na observação sistemática das reuniões (conselhos de docentes mensais e extraordinários e reuniões de avaliação) e na análise documental dos documentos internos da escola frequentada pelas crianças seleccionadas para objecto desta investigação.

5.1 Observação: naturalista e sistemática

Segundo EVERTSON e GREEN (1986), as observações, a despeito de constituírem sistemas descritivos, podem incidir sobre unidades definidas *à priori* e tendem a basear-se numa análise retrospectiva de acontecimentos já registados. Neste caso, os acontecimentos já registados provêm da pesquisa nas fontes documentais internas da unidade educativa numa primeira recolha de dados.

As observações objectivam uma descrição aprofundada e pormenorizada dos fenómenos que constituem o objecto de estudo da investigação. Os dados que desta forma se obtêm, quando relacionados com as informações recolhidas nas fontes documentais internas consultadas, poderão orientar o estudo para novas unidades de observação pertinentes para a investigação. A observação tem sido considerada por muitos autores como fundamento de uma pedagogia científica. Poucos dos princípios subjacentes à formação de professores têm suscitado uma

posição tão consensual como o da necessidade de incluir a investigação nos planos de formação de professores. Segundo ESTRELA (1990) citado por ALMEIDA (2000),

“Só através de uma prática pedagógica de carácter científico é possível ultrapassar o empirismo e fazer inflectir definitivamente a atitude tradicional, que reduz a pedagogia a uma arte. Para poder intervir no real de novo fundamentado, o professor tem que saber observar e problematizar, ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas.” (p. 81)

A formação e a aprendizagem do professor vão sendo edificadas através da observação das situações reais e das suas práticas lectivas, pois só apenas desta forma consegue aprender com a informação recolhida, fonte fundamental para a sinalização dos problemas reais suscitados pelo comportamento de um aluno ou de uma turma.

De acordo com diversos autores, o professor deve ser formado através da investigação, não só para desenvolver a atitude experimental exigida pela sua prática lectiva, mas também para poder inteirar na mesma os resultados da investigação, tal como é agora pressuposto no acordo de Bolonha para a formação no ensino superior.

5. 1. 1 Observação naturalista

Segundo ALMEIDA (2000, 79), citando De Landesheere, *“a observação naturalista é o estudo de um fenómeno no seu meio natural, de outro modo, é a observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da vida quotidiana”*. A investigadora acrescenta ainda que é através do registo e da análise do *continuum* dos dados desta forma recolhidos que se obtém a significação intrínseca dos comportamentos, sublinhando a necessidade de todas as ocorrências serem registadas, independentemente da importância que lhes sejam atribuídas no momento da observação.

No decorrer desta investigação, foram realizadas observações naturalistas dos actores educativos em todos os espaços escolares, nomeadamente observações dos alunos-caso. Estas observações objectivaram fundamentalmente a caracterização física dos alunos e as relações que diariamente estabeleciam com os seus pares em todo o contexto educativo. Através de um “Diário de Bordo” procedeu-se ao registo de todas as caracterizações e de todos os comportamentos relacionados com o propósito da investigação e que pudessem ser

posteriormente triangulados com os dados das fontes documentais internas. Os registos no “Diário de Bordo” não foram elaborados durante as observações, pelo facto da observadora não considerar viável esta transcrição momentânea, justificando-o pela possibilidade de tal poder resultar num afastamento dos alunos observados quando confrontados com a elaboração dos seus registos durante os intervalos dos tempos lectivos. Assim sendo, todas as observações realizadas desta forma, eram transcritas, na medida do possível, para o “Diário de Bordo” da observadora sempre que a mesma para tal tinha disponibilidade, o que normalmente acontecia nos momentos que se seguiam aos términos das aulas. Neste instrumento de investigação, eram também registadas todas as ocorrências observadas pela investigadora relativamente ao meio circundante à escola, quando das suas observações nos recreios e sempre que sempre que as mesmas se justificavam para a contextualização social do bairro onde se levou a cabo o estudo que apresentamos.

Neste sentido, e muito embora não seja selectiva, a observação naturalista é susceptível de uma rigorosa análise e posterior à mesma surge então, a selecção de dados sempre de acordo com os objectivos da investigação. Assim sendo e a despeito da importância deste método de recolha de dados, convém clarificar o seu objectivo, confrontando-o com os objectivos da própria investigação e com o método de estudo adoptado.

Como qualquer método de investigação, a observação naturalista também é passível de limitações para o desenvolvimento do processo de investigação. A grande limitação desta observação diz respeito à subjectividade com que as descrições são feitas, pois estas dependem das interpretações que o observador faz quando relaciona o fenómeno observado com as variáveis do meio que o envolve.

Importa referir, que neste estudo, nas observações realizadas, apenas se deu enfoque às caracterizações e os comportamentos relacionados com os alunos-caso desta investigação, muito embora por algumas ocasiões tivessem sido registados alguns comentários dos professores nos corredores, na sala de professores e no recreio da escola.

5. 1. 2 Observação sistemática

PAQUAY (1974) *in* ESTRELA (1999) considera que o observador deve ter ao seu dispor um método de notação de observações, orientado para a recolha de dados. Para REUCHLIN (1969) *in* ESTRELA (1999), a observação torna-se sistemática quando:

- “a) É posta em relevo a coerência dos processos obtidos;*
b) São utilizadas técnicas rigorosas em condições suficientemente bem definidas para serem «repetíveis». (p. 40)

A par das observações naturalistas, as observações sistemáticas devem ser realizadas de forma a que o investigador seja «observador não participante», para que a sua presença seja o mais discreta e neutra possível, minimizando assim, eventuais influências sobre os fenómenos observados e foi nesta óptica que tentamos sempre perspectivar o plano de acção da observadora numa posição de distanciamento e não de interferência, o que nesta investigação nem sempre foi possível, pelo facto da observadora ser docente na escola. Para ultrapassar esta situação, que obviamente se constitui uma limitação ao estudo desenvolvido, a investigadora tentou, nas reuniões, manter-se distanciada dos casos dos alunos seleccionados, dedicando-se em exclusivo ao registo dos dados (verbais e não verbais) observados nas grelhas de observação.

As observações sistemáticas realizadas nesta investigação objectivaram a observação sistemática da rede de comunicações entre os docentes, ao longo de seis reuniões mensais no primeiro semestre de 2006. Nesta fase, a observação objectivou a recolha de dados que, devidamente triangulados, permitissem ir de encontro ao objectivo da investigação: **identificar os factores que podem colocar as crianças em situação de risco escolar e social.**

Ambicionando o maior sucesso possível para as observações, foi utilizada uma grelha de observação (anexo II) com itens bem definidos que visaram tornar inteligível a realidade, permitindo-nos um conhecimento mais aprofundado da realidade verbal e não verbal durante as reuniões. Assim sendo, a observação sistemática não objectivou apenas o registo verbal das comunicações, desenvolvendo-se desta forma em dois planos: o da descrição objectiva da situação e do comportamento e o da realização de inferências sobre as possíveis articulações entre todos os elementos.

5. 2 Análise documental

A análise documental objectivou a compilação e análise de todos os documentos internos da escola: **projecto curricular de escola, projectos curriculares de turma, processos individuais dos alunos, boletins de matrícula e de transferência, registos de avaliação/informação periódicos** para os encarregados de educação, **actas mensais dos conselhos de docentes, actas das reuniões de avaliação, actas das reuniões de encarregados de educação, relatórios** (de professores, professores de apoio, psicólogos), **informações à coordenadora da escola e aos órgãos de gestão do agrupamento, correspondência enviada à Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, à Santa Casa da Misericórdia**, enquanto representante da assistência de solidariedade social, **à Polícia de Segurança Pública, aos encarregados de educação, dossiers dos apoios educativo, cadernos dos alunos, os textos escritos pelos professores** intervenientes neste estudo que tinham por objectivo caracterizar os alunos e as suas famílias, textos esses que foram integrados pelos professores nas caracterizações das turmas e por último os **documentos criados e cedidos pela Junta de Freguesia** (prospectos e jornais mensais) e que pelo facto de querermos continuar a garantir o anonimato desta investigação, aos mesmos não fazemos referência nos dados bibliográficos no trabalho que apresentamos. A recolha de informação através desta análise documental justifica-se pela importância que assume na caracterização quer dos alunos-caso seleccionados para esta investigação, como do contexto educativo e socio-demográfico envolvente.

Ao processo de recolha desta informação, foi dedicado todo o primeiro período do ano lectivo, estendendo-se o mesmo até à interrupção lectiva das férias do Carnaval. Contudo durante toda a investigação e sempre que se revelou necessária, foi actualizado *o corpus documental*, justificando-se tal procedimento, pelo facto do processo educativo dos alunos ser considerado activo e sempre em construção.

Para que fosse possível uma coerente observação às fontes documentais, esta foi sistematizada segundo a elaboração de um quadro de análise (quadro V) dividido em cinco categorias: **Caracterização do aluno; vivências escolares: relações interpessoais; percurso escolar: actuação da escola e dos professores; vivências familiares: relações interpessoais e vivências na comunidade: risco para a integridade física, psíquica e moral.**

Durante a investigação, mais concretamente no segundo período do ano lectivo, foi pedido aos alunos a realização de duas composições: a primeira com o tema “*O que quero ser*

quando for mais crescido!” e que foi redigida por todos alunos das turmas onde se integravam os as crianças referenciadas neste estudo e a segunda com o tema “*A minha escola e a minha/meu professora/professor*” realizada pelos alunos nas aulas de apoio sócio-educativo. O Flávio não tem qualquer uma destas composições redigidas pelas suas enormes dificuldades na leitura e na escrita.

A redacção destas composições foi pensada como uma mais valia para a caracterização das relações interpessoais dos alunos com todos os actores educativos, podendo então considerar-se as mesmas como parte integrante do corpus documental a ser observado e analisado.

Durante toda a investigação procuramos como já referimos, preservar o anonimato quer da instituição de ensino, quer de todos os actores envolvidos na investigação. Para tal recorreu-se sempre ao uso de pseudónimos em todos os documentos referentes às observações.

Quadro V – Itens para a recolha e tratamento da informação

Alunos-caso	Itens de análise
Francisca Flávio João Filipe José	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterização do aluno; ▪ Vivências escolares: relações interpessoais; ▪ Percurso escolar: actuação da escola e dos professores; ▪ Vivências familiares: relações interpessoais; ▪ Vivências sociais: risco para a integridade.

6. Validade do estudo

A validade de qualquer trabalho de investigação passa, forçosamente, pela exigência, reconhecida por todos os investigadores, de fazer com que os dados correspondam, estritamente ao que devem representar.

Sendo a metodologia desta investigação de natureza qualitativa, cuja natureza é exploratória e indutiva, é imperativo por parte do investigador, a maior atenção no que diz respeito ao carácter subjectivo da interpretação dos dados recolhidos, perspectivando sempre uma atitude de neutralidade. Segundo FIELDING (1986), citado ALMEIDA (2000),

“a triangulação do dados é muito importante, uma vez que cria no investigador uma predisposição para olhar criticamente os seus dados e identificar eventuais problemas. A preocupação com a validade deve partir acima de tudo do investigador, para que os seus dados possam corresponder exclusivamente ao que pretende representar de um modo verdadeiro e realista.” (p. 65)

No que diz respeito à observação e parafraseando ALMEIDA (2000, 65), DE KETELE (1988) questiona ainda a sua validade, no sentido de saber se o investigador “*observa realmente aquilo que pensa estar a observar*” e se as observações são pertinentes em função do objectivo da investigação, para que se possa garantir que os dados obtidos possuem valor de representação e que os fenómenos foram correctamente explorados. A noção de validade diz também respeito ao processo de codificação e selecção da informação.

Ainda segundo a mesma investigadora (2000, 65), KIRK E MILLER (1986) distinguem três tipos de validade: *validade aparente*, *validade instrumental* e *validade teórica*. Enquanto que a primeira baseia-se fundamentalmente nos dados da observação, mesmo que insuficiente, a segunda manifesta-se quando um procedimento permite demonstrar que “as observações vão de encontro àquelas que foram geradas por um procedimento determinativo”. Por último, a validade teórica é aquela em que os resultados de interpretação dos dados são consistentes em relação à teoria e à literatura existente. Segundo ERIKSON (1986), citado por ALMEIDA (2000, 66), são vários os aspectos problemáticos que poderão por em causa a validade de uma investigação,

“A insuficiência e a falta de diversidade das provas; o facto de o investigador carecer de provas baseadas em dados obtidos a partir de fontes diversificadas; o facto de o investigador não apoiar as suas afirmações numa triangulação de dados; a possibilidade de interpretações erróneas (o investigador compreende erradamente os aspectos-chave da complexidade da acção ou os significados que os actores atribuem aos acontecimentos e acções); a reduzida duração do período de observação (o investigador não conduziu o estudo durante o intervalo de tempo necessário, nem com a profundidade aconselhável), a falta de complementaridade entre os dados obtidos por diferentes técnicas; o facto de o investigador poder ser induzido em erro por indivíduos que não confiam nele ou discordam dos objectivos da sua investigação; a insuficiência de provas invalidantes (o investigador não possui dados para proceder ao confronto das interpretações e afirmações); e por último, a insuficiência da análise comparativa de casos divergentes.” (p. 66)

Nesta investigação de natureza qualitativa, uma das formas de validação que optámos foi a de recorrer a uma grande diversidade de fontes documentais para recolha de dados e proceder à triangulação destes, assim como à sua descrição, da forma mais pormenorizada possível. As observações foram também elaboradas no sentido de triangular os registos encontrados nos diversos documentos de recolha de informação.

IV – Apresentação e discussão dos dados

“O Homem é formado por corpo, mente e imaginação. O corpo é defeituoso, a mente é mentirosa, mas a imaginação fez dele um ser notável.

Em algumas centúrias, a imaginação humana tornou a vida neste planeta numa intensa prática de todas as belas energias”.

John Masefield in Shakespeare and Spiritual Life

1. Apresentação dos dados recolhidos nas observações e nas fontes documentais

1. 1 FRANCISCA

1. 1. 1. Caracterização da aluna

A Francisca tem 11 anos e apresenta um corpo bastante desenvolvido para a idade. Tem uma apresentação bastante descuidada, suja, com mau cheiro, cáries evidentes em toda a dentição e a fome é notória. No recreio tira os lanches aos colegas e sempre que come fá-lo com sofreguidão.

No início do ano lectivo, apareceu muitas vezes com dinheiro e segundo a professora quando questionada sobre a sua origem, indicava o tio como “financiador”. Nestes dias saltava a vedação da escola durante o intervalo da manhã e ia comprar guloseimas, bolos e sumos gaseificados para os colegas.

Ao nível da expressão oral, apresenta um discurso pouco elaborado, com grandes défices na construção gramatical e um vocabulário bastante reduzido.

Segundo a professora, a Francisca está entregue a si própria, passa os dias na rua, parece não ter ninguém que se preocupe com ela e tem pouca assiduidade na escola. As suas emoções estão sempre no auge e rapidamente é capaz de transformar uma diferença de opiniões numa desmedida discussão com recurso à violência física e verbal. A Francisca desafia constantemente a autoridade dos adultos e não respeita as regras para uma saudável convivência.

Quanto às perspectivas para o seu futuro, a Francisca explicita num texto que escreveu o desejo de poder trabalhar no “Feira Nova”,

“Quando for grande, vou trabalhar para o Feira Nova para ter tudo ao pé de mim (...)” (Registo de uma composição elaborada pela aluna numa actividade de Língua Portuguesa no 2.º período do 4.º ano, a 1 de Fevereiro de 2006).

1. 1. 2 Vivências escolares: relações interpessoais

As relações da Francisca com os diferentes actores educativos: um processo moroso e pleno de sentimentos de revolta e amargura...

A Francisca teve sempre uma professora diferente em cada ano. É difícil a interacção com a Francisca e o seu relacionamento com os adultos é sempre um constante desafio à autoridade e às normais regras da convivência.

A Francisca demonstra uma elevada instabilidade emotiva que se manifesta muitas vezes através de agressões verbais ou mesmo físicas. Segundo a professora, a aluna provoca situações na sala de aula que a deixa mesmo sem forma de agir, transtornando-a emocionalmente e a todas as crianças da turma.

A Francisca utiliza muitas vezes uma linguagem provocadora. Os excertos que se seguem descrevem situações de sala de aula descritas pela professora em documentos presentes no dossier de turma,

“Estávamos a preparar a festa de Carnaval e a turma iria desfilar sob o tema «Os animais marinhos». De repente, a Francisca rasga alguns dos seus adereços e diz que quer desfilar na turma do 4.º ano B. Perguntei-lhe porquê e ela respondeu que eles iriam desfilar representando profissões e assim ela fazia de mulher de rua, porque sabia o que havia de fazer. Houve um colega que lhe perguntou se uma mulher de rua era uma vendedora e ela respondeu-lhe chamando-o de “bronco”, pois ele não sabia que uma mulher de rua era uma “puta”. Os colegas ficaram perplexos e eu fiquei muito incomodada, mas acima de tudo triste e desesperada, pois não sabia como reagir (...).” (Informação à coordenadora da escola, a 24 de Fevereiro de 2006).

“Quando estávamos a realizar trabalhos sobre a Páscoa em Expressão Plástica, a Francisca desenhou um coelho com uma seringa na mão. Tive medo de lhe perguntar pela razão que a levou a desenhar daquela forma na presença dos colegas. Esperei pelo intervalo e tentei conversar com ela na sala de aula. Confrontada com o desenho, a Francisca respondeu que as seringas eram os ovos da Páscoa dos drogados... a minha reacção foi abraça-la e ela aninhou-se nos

meus braços e perguntou se era desta vez que ia para uma casa com outras meninas filhas de drogados para ter roupas novas e ver televisão (...)
(Informação à coordenadora, a 30 de Março de 2006)

Relacionamento com a professora: da revolta, ao “colo” que desejou e encontrou...

Apesar de todas as suas atitudes provocadoras e irreverentes, a Francisca demonstra um grande carinho pela professora, já que a mesma parece ter conseguido uma pequena aproximação com a aluna. Sobre a professora, a Francisca escreveu:

“Gosto [muinto] da minha professora, ela é “impe”, até já pensei [xumbar] para ficar com ela, pois [axo] que os outros lá de baixo (E. B. 2, 3 do agrupamento) vão ser uns “betos” e uns “maganos”. Mas também [axo] que a minha [profesora] para o ano não está cá porque tem saudades do marido.” (a professora é do Norte). (Composição redigida pela aluna numa aula de apoio sócio-educativo a 5 de Maio de 2006)

A [profesora] é fixe não se [sanga] comigo por não fazer os trabalhos de casa, mas diz que para [iço] eu tenho de almoçar com os meninos do primeiro ano (almoçam mais cedo) para poder [facer] os trabalhos na hora do almoço na [bibloteca] e quando me [despaxo] posso [xogar] no [computador]. (Ibidem)

O relacionamento da Francisca com os colegas: dos actos agressivos à conquista de um lugar na companhia dos alunos mais “indisciplinados” da escola!

A Francisca mantém um relacionamento conturbado com os colegas da turma, muitas vezes insurge-se contra os mesmos e envolve-se em discussões violentas com agressões físicas e verbais, principalmente com as meninas. Os excertos que se seguem, explicam em parte as suas reacções:

“Gosto dos meus colegas, mas as «coquetes» [irritanme]. [Armamsse] em Pop Stars e querem ser [morangitas]. Enojam-me (...). (Texto produzido pela aluna depois de se ter envolvido numa discussão com agressões verbais e físicas com uma colega a 21 de Abril de 2006)

“Elas me [chamaram] rapariga de [rrua] e isso eu não [perdôu], [passeime] e [atireilas] ao chão. Elas também disseram que eu [xeirava] mal, mas eu [lavome] muitas [veses] (...). (Idem)

Muitas vezes, basta um colega lhe pedir para desviar a cabeça para poder ver o quadro, para a Francisca se levantar do seu lugar e ir bater-lhe, sem que haja tempo para qualquer reacção por parte da professora. Sobre este tipo de situações, a professora refere,

“No dia 24 de Março de 2006, a mãe do Celso Dias chegou à escola furiosa, pois no regresso a casa, o filho «apanhou uns valentes tabefes» da Francisca que não gostou que ele a tivesse mandado desviar um pouco a cabeça da frente do quadro. Confrontei a Francisca com esta situação e ela respondeu que ele não lhe tinha pedido para desviar a cabeça, mas sim, que lhe tinha pedido para desviar a «piolhosa cabeça» (...)” (Registo da professora no dossier de turma no dia 27 de Março de 2006)

Estas situações fazem da Francisca uma aluna pouco integrada na turma, o que segundo a professora a leva a relacionar-se com alunos mais indisciplinados da escola.

“A Francisca age desta forma por tentar pertencer ao grupo destes alunos que bem sabemos serem os mais conflituosos e as companhias menos próprias para alunos deste nível de ensino.” (Acta do Conselho de Docentes, a 28 de Março de 2006).

“Não gosto das minhas colegas da turma. Gosto mais das outras e dos outros das outras turmas, eles são mais [pirigosos], mas [entendemonos] e eles para mais não são coquetes nem [pirozaz]! Se eu [mandace] na escola, [fasia] [cuartos] para nós, os que [qisécemos] [ficacemos] lá a dormir e não [deichava] entrar pirosas dos [morangus] com [assúcar]...” (Composição escrita pela aluna numa aula de Língua Portuguesa a 5 de Maio de 2006).

“Se eu [pudese] não andava às lutas, mas eles [provocame] e eu tenho de pagar na mesma moeda, porque sou mais forte [acim].” (Ibidem)

O relacionamento da Francisca com as auxiliares da acção educativa: uma relação de “tudo ou nada”...

É com o corpo não docente da escola, que a Francisca muitas vezes se refugia e é com elas que procura o afecto de que tanto carece, embora muitas outras vezes seja contra as mesmas que se insurge, quando se envolve em situações mais conflituosas no recreio e por elas é repreendida.

“As [aussiliares] são fixes, porque gostam de mim e [deixam-me estar] com elas na sala delas. Eu também gosto delas, porque [ás] vezes faço a vigia do recreio com elas e ando de braço dado com elas, [principalmente] com a [sinhora] Eugénia. De quem eu gosto mais é da minha professora e das [aussiliares], principalmente da [sinhora] Eugénia.” (Composição redigida pela aluna numa aula de apoio sócio-educativo a 5 de Maio de 2006)

“[Ás] [veses] prefiro ficar na sala e gosto de ir para a sala das contínuas. Elas já me deram banho e [nece] dia fui ajudar na cozinha e comi duas [tassas] de gelatina cor, de, rosa.” (Ibidem)

1. 1. 3 Percurso escolar: actuação da escola e dos professores

A integração da Francisca na escola: um processo difícil de adaptação

Segundo o processo educativo individual da aluna, a Francisca nunca frequentou o jardim-de-infância. Iniciou o 1.º Ciclo no ano lectivo 1996/1997 na escola a que pertencia o bairro onde vivia com a mãe.

Ficou retida no 1.º ano por excesso de faltas injustificadas, ficou retida duas vezes no 2.º ano por não ter conseguido alcançar os objectivos mínimos e a 2.ª retenção uma vez mais pelo absentismo. Com este 3.º ano a frequentar o 2.º ano, a Francisca passou para o 3.º ano de escolaridade.

“A Francisca apresenta capacidades para uma aquisição razoável dos conhecimentos. No entanto, quando comparece às aulas, recusa-se muitas vezes a trabalhar e é muito preguiçosa e indisciplinada, pois não acata de bom grado as

repreensões da professora. A Francisca apresenta já um elevado absentismo. A encarregada de educação foi convocada para três reuniões, mas nunca compareceu às mesmas. Estas informações serão enviadas para as entidades competentes para análise de casos desta natureza.” (Relatório pedagógico, do 2.º ano, 1.º período, (2000/2001).

“A Francisca é uma aluna muito revoltada, com um elevado absentismo sem que se veja qualquer interesse da encarregada de educação (sua mãe) no processo de ensino e de aprendizagem da sua educanda, já foi chamada à escola por diversas vezes, mas nunca compareceu. Já foram enviadas informações sobre esta aluna para a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, Segurança Social e Polícia de Segurança Pública e aguardam-se as devidas respostas.” (Relatório pedagógico do 2.º ano, 2.º período, 2000/2001)

“A Francisca é uma aluna muito agressiva para com os colegas, professores, onde se inclui a própria professora e para com os auxiliares da acção educativa... é muito desconcentrada, recusa-se muitas vezes a desenvolver as actividades lectivas e não adquiriu a maioria das competências exigidas para a conclusão do 2.º ano de escolaridade. Pelo facto de já ter duas retenções no 2.º ano e pela idade que apresenta transita para o 3.º ano de escolaridade.” (Relatório pedagógico final do 2.º ano, 3.º período, 2000/2001)

O regresso à escola depois de um ano de abandono escolar

Em 2001, a CPCJ entregou a Francisca à avó materna e no ano lectivo 2001/2002, a Francisca não frequentou a escola e só no ano lectivo 2002/2003, foi levada pela avó à escola do 1.º Ciclo do bairro da sua residência, na zona oriental de Lisboa, porque segundo mesma (e registado na acta da 1.ª reunião de encarregados de educação, a 21 de Setembro de 2002), a PSP tinha isso à sua casa perguntar pela menina e disseram que se a menina não fosse à escola, não continuariam a receber o rendimento mínimo. Neste ano lectivo, a Francisca não transitou, uma vez mais pela falta de aquisição dos objectivos mínimos e pelo elevado absentismo,

“A Francisca é uma aluna que não demonstra vontade de fazer melhor, é muito indisciplinada e apresenta um elevado absentismo. A avó foi convocada para uma

reunião, à qual compareceu, mas culpou a escola por não saber lhe dar educação. A Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, bem como a Santa Casa da Misericórdia e a PSP foram informadas do absentismo já elevado por parte da aluna.” (Acta da reunião de Avaliação do 3.º ano, 1.º período, 2002/2003).

“A Francisca é uma aluna muito indisciplinada e muito absentista. Não tem sentido de responsabilidade e apresenta uma elevada predisposição para a envolvimento em conflitos com agressões físicas e verbais. A Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, bem como a Santa Casa da Misericórdia e a PSP já foram informadas destas situações, mas até ao momento apenas a PSP nos enviou um relatório que comprova uma visita à casa da aluna, onde confrontou a avó da mesma sobre o absentismo da educanda. Neste relatório consta uma declaração da avó comprometendo-se a ir à escola inteirar-se dos acontecimentos, negando no entanto o conhecimento das razões do absentismo da neta, já que todos os dias se levantavam para ir para a escola. A avó ainda não compareceu na escola.” (Acta da reunião de avaliação, 3.º ano, 2.º período, 2002/2003)

“A Francisca fica retida no 3.º ano, pelo elevado absentismo injustificado e pelo grande défice que apresenta na aquisição de conhecimentos. O caso da Francisca já foi entregue à Comissão de Protecção de Crianças e Jovens que em fax já nos garantiu o acompanhamento do caso.” (Ibidem)

Repete o 3.º ano no ano lectivo 2003/2004 e transita com os objectivos mínimos conseguidos para o 4.º ano e uma vez mais muda de professora.

“A Francisca transita para o 4.º ano de escolaridade. Está a ser acompanhada pela Comissão de Protecção de Crianças e Jovens e diminuiu o seu absentismo escolar. Recusa-se muitas vezes a trabalhar e é muito agressivo na sala de aulas, quando confrontado com a necessidade de participar com empenho nas actividades lectivas. Tem dificuldade em concentrar-se e é muito desorganizada com o seu trabalho e com a apresentação do seu material escolar. Apresenta uma grande instabilidade emocional e social que com toda a certeza é factor determinante para o seu comportamento completamente desajustado.” (Acta da reunião de avaliação, 3.º ano, 3.º período, 2003/2004).

Neste ano lectivo (2004/2005) volta a exceder as faltas injustificadas e é obrigada a repetir o ano no ano lectivo 2005/2006.

“A Francisca é uma aluna bastante desajustada no seu comportamento na sala de aula e em todos os espaços escolares e apresenta um elevado absentismo. Desta forma e ao abrigo da Lei n.º 30/2002 de 20 de Dezembro, capítulo IV, artigos 17.º, 18.º, 19.º, 20.º, 21.º, 22.º), fica retida no 4.º ano de escolaridade.” (Acta da reunião de Avaliação, 4.º ano, 3.º período, 2004/2005)

Situação escolar actual da Francisca: a transição para o 2.º Ciclo do ensino Básico

No final deste ano lectivo (2005/2006), a Francisca transitou para o 2.º ciclo. A professora conseguiu inscrevê-la numa escola com currículos alternativos e com via profissional no ramo da hotelaria em Loures. Com o processo educativo que a aluna apresenta, a professora pediu desde o início do ano lectivo uma avaliação psicológica, no sentido de serem conseguidas informações pertinentes sobre a aluna, para que o seu processo de ensino e de aprendizagem pudesse ser melhorado, considerando as características da aluna. Esta avaliação foi conseguida no final do 2.º período com o apoio indispensável da professora do apoio do ensino especial e nele destaca-se o seguinte,

“A Francisca apresenta um fraco auto-conceito, o que a leva a desvalorizar as suas próprias capacidades. Apresenta uma grande instabilidade emocional e social, o que faz reagir de forma intolerante e indisciplinada, adoptando comportamentos desajustados em contexto escolar. Vive numa constante luta de sentimentos, pois se por um lado luta por um pouco de afecto e de carinho, por outro lado, vive permanentemente na defensiva, envolvendo-se em situações de violência gratuita para marcar o seu espaço na escola.

A Francisca apresenta competências cognitivas dentro da média esperada para a idade, embora se salientam graves lacunas na expressão oral e escrita. Apresenta um bom cálculo mental e alguma velocidade no raciocínio.” (Relatório Psicológico, a 31 de Março de 2006)

A aluna não teve apoio psicológico durante o ano lectivo 2005/2006. Ficou abrangida pelo Decreto-lei n.º 319/91, para que desta forma pudesse ser capaz de desenvolver as

competências que por sua vez a permitem concluir o 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que realmente veio a suceder.

“A Francisca durante este ano lectivo foi assídua, embora nem sempre pontual. Continuou a apresentar uma baixa auto-estima, mas ao longo do ano foi ganhando vontade em se esforçar nos trabalhos escolares.

A Francisca transita para o 2.º Ciclo e está inscrita numa escola profissional com currículos alternativos na área da hotelaria.

Salienta-se a necessidade de um acompanhamento intenso à família da aluna, para que possa ser garantido o seu bem-estar físico e psíquico, pois todos os comportamentos familiares registados por mim neste ano lectivo indicam acentuadamente uma situação de risco para a aluna.” (Acta da reunião de Avaliação, 4.º ano, 3.º período, 2005/2006).

1. 1. 4 Vivências familiares: relações interpessoais

A relação da Francisca com a mãe: vivências num mundo de drogas e promiscuidade...

Segundo os registos da professora no que diz respeito à caracterização da aluna, a Francisca nasceu de uma gravidez não planeada e indesejada. Os pais eram ambos toxicodependentes, havendo registo de suspeitas de consumo de drogas por parte da mãe durante toda a gravidez. A Francisca não foi amamentada e teve enurese nocturna até aos cinco anos de idade. Os pais nunca viveram juntos, a Francisca nunca teve qualquer relacionamento com o pai e conheceu vários companheiros da mãe durante os seus primeiros anos que com ela viveu.

A Francisca acompanhou várias vezes a mãe e os seus companheiros aos bairros conhecidos pelo tráfico e consumo de estupefacientes, onde estes se deslocavam para comprar e consumir droga. Depois uma situação problemática protagonizada pela aluna, a professora regista no processo da mesma o resumo de uma conversa entre as duas, de forma a garantir o máximo de informações possível para os órgãos de gestão da escola poderem actuar em conformidade,

“A minha mãe andava metida na droga, mas não [cueria] que eu [andace]. Eu ainda era uma pita [quando] comecei a ir lá e [encuanto] eles se drogavam-se, eu [fasia] [cassa] [ás] [seringuas] (...) [cuase] sempre [neces] dias eu [dromia] na

rua, porque a [caza] ficava um vômito...” (Texto produzido pela aluna, arquivado no dossier de turma, a 20 de Março de 2006)

As memórias da Francisca: recordações e mágoas da mãe

A professora tem registado no dossier de turma que um dia durante uma actividade lectiva com pequenas dramatizações sobre as profissões, a Francisca fingiu estar a fazer de prostituta e pedia «cinco euros por cada uma». Nesse dia, a professora ficou com ela no intervalo e ela confidenciou:

“A minha mãe era doente, dava-lhe uns ataques e quando isto acontecia ela ia para a vida fazer coisas com os homens, assim sabe?...” (Citação da aluna numa informação à coordenadora da escola, a 24 de Março de 2006)

“ Perante este desabafo, urge envidar esforços no sentido de conseguir para a aluna apoio psicológico.” (ibidem)

A professora regista ainda em resultado de uma outra conversa que pelas palavras da aluna, deduz que ela não tem saudades da mãe. A professora cita ainda algumas das afirmações da Francisca.

“ (...) porque queria ter tido outra para a ter levado à escola, pois foi sempre sozinha para a escola e por isso às vezes não chegava lá e ia brincar ao caça tesouros com os outros.” (Registo da professora no dossier de turma, a 16 de Fevereiro de 2006)

“A minha mãe não me chamava de filha, mas um dia disse a um dos amigos que em mim ninguém podia tocar. O gajo queria me levar para o quarto e a minha mãe gritou muito e ele saiu de casa a dizer palavrões e com sangue na mão. Nesse dia a minha mãe abraçou-me e no outro dia levou-me para a casa da minha avó.” (ibidem)

A intervenção da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco: a entrega da Francisca aos cuidados da avó materna...

No processo individual da aluna, consta que a Francisca foi entregue pela Comissão de Protecção a Crianças e Jovens à avó materna, quando da demolição das barracas de um bairro problemático adjacente a Lisboa e com ela vive na companhia de um tio (filho da avó) num apartamento de uma assoalhada, num outro bairro também problemático na zona oriental de Lisboa.

Num dos relatórios existentes no longo processo individual da aluna, consta que a mãe da Francisca passou a certa altura a dedicar-se à prostituição. Em 2004 foi recolhida por uma associação de apoio aos toxicodependentes, mas de lá fugiu, tendo sido encontrada sem vida dias depois, próximo de um local onde se prostituía.

O relacionamento da Francisca com a avó: sentimentos de solidão e indiferença

O registo de todas as afirmações que foram aqui transcritas, objectivou a compilação de informações para vir a ser ao apoio psicológico, caso o conseguissem para a aluna. No mesmo registo do dossier de turma diz que a relação entre a Francisca e a avó não é muito saudável, ela refere que a Francisca disse num dos diálogos nos intervalos que gosta da avó, porque tem de ser, porque gostava de ter roupa nova e até gostava que a avó lhe ralhasse.

“A Francisca disse que a avó está sempre a queixar-se de falta de dinheiro. A Francisca diz que “Ela vende na rua e diz que o meu tio não ganha para mim, que o que ganha é só para as despesas dele. Diz que não me pode comprar roupa, que eu tenho de aprender a cuidar dela e a poupá-la...”. (ibidem)

Na caracterização da aluna em contexto de turma, a professora refere que a Francisca tem carência de roupa, mas que a avó recusa qualquer tipo de ajuda e que um dia mandou-a devolver na escola a roupa que a mãe de uma outra aluna lhe tinha oferecido. Dias depois foi à escola e disse à professora que se a quisessem ajudar que a internassem num lar de acolhimento.

Quanto ao tio e segundo a professora, a Francisca não gosta de falar dele e recusa-se quase sempre a fazê-lo. Quando o refere, fá-lo com um semblante carregado, evidenciando nas suas expressões algo mais para além do medo, evidenciando terror e nervosismo.

Suspeita de maus-tratos à Francisca: sinalização pela escola à Comissão de Protecção de Crianças e Jovens

A escola alertou a Comissão de Protecção a Crianças e Jovens para a necessidade de averiguar o comportamento do tio para com a Francisca. Relatou através de faxes e cartas registadas algumas das situações que considerou mais gravosas, no sentido de provar algumas das suspeitas das vivências de risco da Francisca,

“A Francisca tem uma apresentação descuidada que sugere alguma negligência por parte da avó... a aluna apresenta sintomas de desnutrição....quando come fá-lo com sofreguidão (...)” (Informação à CPCJ, 6 de Janeiro de 2006)

“A Francisca chegou à escola com a cara inchada e o lábio superior rasgado. Foi conduzida ao Centro de Saúde na companhia da professora do ensino especial. Quando lhe foi dito que iria ao médico, a Francisca começou a gritar e disse que preferia morrer ali e naquele momento do que ir ao médico e o tio ficar a saber.” (Informação à CPCJ, 27 de Janeiro de 2006)

“No dia 2 de Fevereiro, a Francisca chegou à escola marcada por algo que se assemelhava a uma vassoura. As costas estavam doridas e apresentavam vários hematomas, assim como os braços e ambas as pernas. A aluna foi conduzida ao Centro de Saúde.” (Informação à CPCJ, 10 de Fevereiro de 2006)

1. 1. 5 Vivências na comunidade: risco para a integridade física, psíquica e moral

Condutas desviantes

Segundo a professora, a Francisca anda muitas vezes de noite pela rua, muito depois da meia-noite e sem que ninguém a procure. Quando isto acontece, tem medo de regressar a casa e tenta que algum vizinho ou transeunte a leve à PSP, para que um agente a possa levar a casa. Ainda segundo a professora, avó da Francisca garante que ela anda com rapazes mais velhos

conotados como delinquentes juvenis e que na companhia dos mesmos se envolve em actos ilícitos. O estrato que se segue, de uma informação da professora à Comissão de Protecção a Crianças e Jovens, atesta estas afirmações:

“ Segundo a avó da Francisca, ela já foi diversas vezes levada a casa, por agentes da PSP, quando se envolve em situações ilícitas com colegas mais velhos conotados como delinquentes juvenis, durante a noite e madrugada...”
(Informação à CPCJ, 6 de Janeiro de 2006)

Os resultados neste estudo evidenciam a incapacidade e a frustração que um docente sente no que diz respeito à sinalização de uma criança que se prevê em situação de risco, pois a falta de respostas em tempo útil é facto comprovado e implicativo da desmotivação dos docentes com crianças em situação de risco.

1. 2 FLÁVIO

1. 2. 1 Caracterização do aluno

O Flávio tem 11 anos e está a frequentar o 2.º ano pela terceira vez. O Flávio é moreno por ter origem africana, tem um aspecto franzino, com uma apresentação completamente descuidada, sujo e com um aspecto que indica uma grave carência alimentar.

Segundo a escola, o aluno tem problemas emocionais e graves problemas no controle dos esfíncteres, defecando na sala de aula ou em qualquer espaço sem perceber o que está a fazer. Por vezes aparecem vestígios de fezes debaixo da sua mesa, na sala de aula.

A professora considera estranho o facto de que o aluno nunca pede para ir à casa de banho e já vem com mau odor de casa. Segundo a mesma,

“O cheiro torna-se, muitas vezes insuportável e como é de esperar os colegas fazem comentários e não querem ficar ao seu lado. O aluno é discriminado e tanto ele como os seus pertences são vistos como «mal cheirosos».” (Relatório da professora a 2 de Novembro de 2005)

Nas diversas reuniões, a professora referiu que a motivação e humor do Flávio são inconstantes e que o mesmo demonstra ter falhas de memória, pois há dias em que consegue escrever o nome completo e noutros tem dúvidas.

Segundo a professora, é um aluno com baixa auto-estima, que desiste com muita facilidade das tarefas que são propostas. Só trabalha quando incentivado e tenta esconder as suas dificuldades dos outros com receio de ser ridicularizado.

A professora salienta por inúmeras vezes que o Flávio é um aluno que apresenta um elevado absentismo e foram vários os comunicados de faltas injustificadas à família, sem que no entanto, se notasse uma melhoria neste tipo de comportamento. A professora diz ainda numa das reuniões que o Flávio nunca traz lanche para o meio da manhã e às vezes fica mal disposto, dizendo que *“é por não ter comido”*, sendo necessário improvisar um lanche para o aluno, lanche esse que muitas vezes é a primeira refeição da manhã.

1. 2. 2 Vivências escolares: relações interpessoais

As relações interpessoais do Flávio com os diferentes actores educativos: o medo, a vergonha, o absentismo e a indisciplina

O relacionamento do Flávio com a professora e o seu difícil pedido de ajuda ...

O Flávio teve sempre uma professora diferente em cada ano. É difícil a interacção com o Flávio, pois o aluno parece ser muito isolado e não interage com a comunidade escolar.

O Flávio demonstra uma elevada instabilidade emotiva que se manifesta num constante isolamento dos outros. Nota-se que a professora tenta manter uma aproximação com o aluno, pois já consegue falar com ele principalmente nos intervalos. No seu dossier de turma faz várias referências a conversas todas com o aluno e uma delas relata,

“Estávamos a ver um dos jogos da Selecção Portuguesa durante o Mundial. O Flávio estava a chorar sem conseguir parar e pela primeira vez ele veio ter comigo pedir ajuda para lhe passar a dor do dente. Fiquei comovida, porque pela primeira vez ele estava a pedir-me ajuda.” (Registo da professora no dossier de turma a 21 de Junho de 2006)

O relacionamento do Flávio com os colegas: ausência de amigos e sentimentos de solidão

A professora relata no mesmo registo, que por vezes os colegas do Flávio, que estão na sala de aula, vêm-no correr pelo recreio dando a sensação que o aluno está a observar às escondidas o que se passa na sala, mas não quer ser visto, nem entrar na sala.

O Flávio tem como já se referiu, muitas dificuldades de socialização, tanto dentro como fora da sala de aula.

“Não tem amigos na sala e fica sempre sozinho na sua mesa, pois ninguém se quer sentar ao seu lado, porque dizem que ele cheira mal. O Flávio em resposta insulta os colegas criando atritos e mau ambiente na sala de aula. Por vezes ele é agredido no recreio por colegas de outras turmas, o que me obriga a um grande esforço para integrar o aluno.” (Relatório de 23 de Maio de 2006)

São evidentes nos documentos escritos pela professora e nas suas intervenções, a presença de sentimentos de frustração no que se refere a este aluno. De facto, deduz-se das mesmas, a necessidade de uma intervenção urgente por parte das identidades competentes, no sentido de ajudar o Flávio, bem como toda a sua família.

Relacionamento com as auxiliares da acção educativa: uma relação difícil, caracterizada pela agressividade

O Flávio parece não estabelecer qualquer relacionamento com as auxiliares da acção educativa e mesmo quando estas lhe tentaram dar banho e tratar-lhe da cabeça, o Flávio não aceitou a ajuda e mordeu uma das auxiliares.

“ O aluno Flávio agrediu fisicamente uma das auxiliares da acção educativa com uma mordedura, quando da tentativa da mesma em dar-lhe banho, para poder tratar-lhe da cabeça. ” (Informação à coordenadora a 29 de Março de 2006)

1. 2. 3 Percurso escolar: actuação da escola e dos professores

Segundo o processo educativo individual, o Flávio iniciou a sua escolaridade no ano lectivo 2001/2002. Neste ano lectivo ficou retido pelo elevado número de faltas injustificadas. Transitou para o 2.º ano de escolaridade no ano lectivo 2003/2004. Esta é a terceira vez que o aluno repete o 2.º ano de escolaridade e no processo dele apenas se encontram registos das reuniões de avaliação que indicam como causas das retenções, o elevado absentismo e o grande défice na aquisição de conhecimentos.

“O Flávio fica retido no 1.º ano de escolaridade, pois para além de não ter adquirido as competências essenciais para a conclusão do 1.º ano de escolaridade, ultrapassou o limite de faltas injustificadas, Lei n.º 30/2002 de 20 de Dezembro.” (Acta da reunião de avaliação do 1.º ano, 3.º período, (2001/2002).

“O Flávio transita para o 2.º ano de escolaridade, apesar de não ter adquirido as competências essenciais para a conclusão do 1.º ano de escolaridade. Propõe-se para o novo ano lectivo o apoio pedagógico acrescido em todas as áreas curriculares.” (Acta da reunião de avaliação do 2.º ano, 3.º período, (2002/2003).

“O Flávio fica retido no 2.º ano de escolaridade, pois por um lado ainda se encontra com as aprendizagens ao nível de um primeiro ano de escolaridade do 1.º ano de escolaridade e por outro lado ultrapassou o limite de faltas injustificadas, Lei n.º 30/2002 de 20 de Dezembro. A Encarregada de Educação foi informada por diversas vezes sobre o absentismo do educando, através de diversos comunicados escritos, mas nunca compareceu na escola. ” (Acta da reunião de avaliação do 2.º ano, 3.º período, (2003/2004).

“O aluno Flávio não conseguiu acompanhar o programa curricular do 2.º ano, por ainda não ter conseguido adquirir as competências essenciais do 1.º ano de escolaridade. Tendo em consideração as faltas injustificadas que o aluno deu durante o ano lectivo e de acordo com a Lei n.º 30/2002 de 20 de Dezembro.”, o Flávio fica retido no 2.º ano de escolaridade. Remete-se uma vez mais o pedido para o acompanhamento do aluno por parte do apoio pedagógico acrescido ou do ensino especial. Durante este ano lectivo o aluno não usufruiu do mesmo, tendo me sido informado que a razão para tal, era o elevado absentismo do aluno.” (Acta da reunião de avaliação do 2.º ano, 3.º período, (2004/2005).

Situação escolar actual do aluno: os esforços da professora na integração do aluno e na sua sinalização às instituições de defesa e protecção do Estado.

No ano lectivo actual, o aluno Flávio continuou pouco assíduo, apresentando no final do ano lectivo, um total de 64 faltas, todas injustificadas. Estas foram quase todas dadas durante o 1.º período em que o aluno vagueava pelas ruas a mexer nos caixotes do lixo. Depois de avisada a PSP, a Comissão de Protecção a Crianças e Jovens e a Santa Casa da Misericórdia, por parte da professora actual, o aluno regressou à escola e tornou-se mais assíduo.

Durante o ano lectivo, a professora actual fez envidou todos os esforços para conseguir melhorar as condições de vivências familiares e escolares do seu aluno. Apresentam-se diversos excertos devidamente datados de alguns dos registos da professora em comunicados às diversas entidades competentes.

“O aluno Flávio tem faltado às aulas, tendo até à data 12 faltas injustificadas. É um aluno muito isolado da turma e parece ter graves problemas no controle dos esfíncteres...” (Relatório à Coordenadora, a 2 de Novembro de 2005)

“O Flávio está constantemente a faltar às aulas tendo até à presente data um total de 25 faltas injustificadas. Foi enviada uma carta para o encarregado de educação com a participação das faltas, no entanto o aluno continua a faltar.” (Relatório à Coordenadora, a 25 de Novembro de 2005).

“(...) foram enviadas cartas registadas para a PSP, Comissão de Protecção de Crianças e Jovens e para a Segurança Social, a comunicar o abandono escolar do aluno desde Novembro. Em resposta, no dia 5 de Janeiro de 2006, a PSP compareceu na escola para se inteirar da situação do aluno. Esta entidade tinha acabado de visitar a residência do Flávio...Assegurou que irá acompanhar este caso...” (Relatório à Coordenadora, a 6 de Janeiro de 2006).

“O aluno Flávio iniciou o Apoio Sócio-educativo no dia 18 de Janeiro de 2006... fora deste período, o aluno recusa-se a trabalhar e está constantemente distraído...” (Relatório à Coordenadora, a 6 de Fevereiro de 2006).

“Desde a visita da PSP à residência do aluno e à escola, este tem uma maior assiduidade... No início era, visíveis os cuidados de higiene do aluno e até se notava uma certa vaidade ao pedir, por exemplo, para ir à casa de banho e para pentear o cabelo.” (Ibidem).

“Ultimamente o aluno tem vindo mais descuidado, visível no seu vestuário e no mau cheiro. Começou novamente a defecar em qualquer lugar sem se aperceber. Perante estes retrocessos torna-se importante comunicar à PSP. É de referir que até à data, a Comissão de Protecção de Menores e a Segurança Social não deram qualquer resposta à carta registada que lhes foi enviada.” (Relatório à Coordenadora, a 16 de Fevereiro de 2006).

“O Flávio apresenta até à data 83 presenças e 62 faltas injustificadas. É de realçar que estas se deram praticamente todas até ao mês de Janeiro, altura em que a PSP foi a casa do aluno. A partir deste mês o aluno tem sido assíduo e pontual e tem revelado alguns progressos.” (Relatório à Coordenadora, a 28 de Abril de 2006).

“Apesar dos progressos, o aluno continua a revelar muitas dificuldades na leitura e escrita e a ter pouca motivação para a aprendizagem.

Embora mais limpo, continua a revelar descuido por parte da família, quer a nível de higiene, quer na alimentação... Continua a ter muitas dificuldades de socialização dentro e fora da sala de aula.” (Relatório à Coordenadora, a 23 de Maio de 2006).

“O Flávio está a frequentar o 2.º ano pela 3.ª vez e irá ficar novamente retido neste nível de ensino...

(...) O Flávio necessita inevitavelmente de apoio educativo para o próximo ano lectivo. É essencial que o aluno seja acompanhado em consultas de Psicologia e de Terapia da Fala. Deverá também ser observado por um médico para que seja feito o controle dos esfíncteres, pois tal facto poderá estar associado a uma doença que carece de cuidados específicos e essenciais para a sua integração social e escolar.” (Relatório à Coordenadora para pedido de apoio educativo para o ano lectivo seguinte, a 7 de Junho de 2006)

Não são encontrados quaisquer documentos que indiquem por parte da coordenadora da escola e/ou dos órgãos de gestão do agrupamento um seguimento dos relatórios escritos pela professora titular da turma. Todos os documentos existentes na comunicação entre a escola com a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, Santa Casa da Misericórdia e PSP, são da responsabilidade da professora do Flávio.

Nova retenção no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

No final do ano lectivo, o Flávio foi proposto para uma nova retenção no 2.º ano.

“Dado o elevado número de faltas, o aluno não acompanhou minimamente o programa do 2.º ano, não atingindo, por isso, as competências mínimas para este nível de ensino.” (Relatório analítico final do 2.º ano, 3.º período, 2005/2006)

“O aluno neste ano lectivo ainda revelou muitas dificuldades em todas as áreas curriculares, principalmente na Língua Portuguesa. Ainda não consegue escrever o nome completo sozinho e não conhece todas as letras, confundindo-as. Na

matemática resolve todas as questões que não necessitem de interpretação.”
(Ibidem).

“ (...) foi realizado um Plano de Recuperação para o aluno e beneficiou de apoio sócio-educativo duas vezes por semana. O aluno evoluiu bastante mas ainda tem muitas dificuldades encontrando-se ao nível do 1.º ano.

Julgo que o aluno necessita de ser integrado no Ensino Especial e neste sentido foi pedida a sinalização.

Dadas as dificuldades do aluno será realizado um Plano de Acompanhamento e proponho que este fique retido no 2.º ano, embora esta seria já a quarta retenção no mesmo nível de ensino.” (Ibidem)

O Conselho Pedagógico votou a favor da retenção do aluno no 2.º ano de escolaridade.

Na acta da reunião do dia 6 de Julho de 2006, a professora refere que a educadora da Santa Casa da Misericórdia foi informada da situação escolar do aluno, das suas dificuldades e da quarta retenção do aluno no segundo ano de escolaridade.

No sentido de ajudar o Flávio, a professora refere em acta que foi pedido um relatório médico com urgência para que o aluno possa ser sinalizado e passar a beneficiar do apoio do ensino especial, uma vez que para que tal aconteça é essencial informação médica e esta não virá por parte da família.

1. 2. 4 Vivências familiares: relações interpessoais

Caracterização da família e das relações familiares

Segundo os registos da professora no que diz respeito à caracterização do aluno, o Flávio nasceu num seio de uma família de origem africana, fruto da ausência de planeamento familiar por parte dos seus pais. É um dos irmãos mais novos de um conjunto de 9 filhos. O pai trabalha como motorista e a mãe faz limpezas pontuais.

Esta família vive num apartamento camarário, realojada depois de vários anos a viver numa “barraca”, com poucas condições de habitabilidade, todavia vivendo ainda com elevadas carências materiais.

Todos os filhos deste casal apresentam-se desintegrados na sociedade e é amiudadamente que as filhas mais velhas regressam a casa com filhos nos braços por desentendimentos com os companheiros. Desta forma, não são raras as vezes em que no mesmo espaço se encontram diversos agregados familiares a coabitarem em condições por inerência das circunstâncias precárias e disfuncionais.

Relações parentais negligentes por falta de recursos e não por desleixo intencional

A professora refere em conselho de docentes que não sente por parte dos pais um desleixo intencional na educação do Flávio, pelo contrário, o que sente é uma capacidade de gerir os seus recursos e de procurar auxílio para a resolução dos seus problemas.

A professora relata na mesma reunião que no final do ano lectivo, o aluno se queixou por diversas vezes de dores de dentes. Chorava intensivamente, apresentando-se muito mal disposto sem conseguir concentrar-se no trabalho e pedia várias vezes para ir à casa de banho bochechar a boca com água,

“Neste sentido permiti que o Flávio não trabalhasse e que fizesse outras actividades que o pudessem distrair.” (Acta do Conselho de Docentes a 10 de Julho de 2006).

Segundo a professora na reunião em cima citada, e na impossibilidade de contactar a mãe telefonicamente, foi mandado um recado escrito para a mesma no sentido de levar o aluno ao estomatologista, pois o Flávio apresentava já inícios de infecção.

Por não ter verificado qualquer atitude por parte da encarregada de educação, foi contactada a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens que manifestou preocupação com este caso, referindo que o mesmo já havia sido entregue à Santa Casa da Misericórdia e que não lhes era possível resolver o problema.

“Sendo assim, qualquer assunto referente ao aluno será da competência da Santa Casa da Misericórdia.” (Resposta da CPCJ, a 23 de Junho de 2006)

“Contactei com a Santa Casa da Misericórdia no intuito de conseguir ajuda para o problema de saúde na boca do Flávio, pois pareceu-me uma vez mais evidente

que a falta de cuidados para com ele por parte da família não se tratava de negligência, mas sim por falta de recursos e de conhecimentos para obter ajuda.
(Informação à coordenadora a 27 de Junho de 2006)

Nesta informação, a professora refere ainda que posteriormente às suas diligências, uma auxiliar da acção educativa encontrou a mãe do aluno e pediu-lhe para ir à escola falar com a professora. A mãe acatou o pedido e quando confrontada com a infecção dentária do educando, respondeu que tinha conhecimento da situação e que todas as noites lhe colocava “sal” no dente, mas que não tinha como levá-lo ao médico, porque no Centro de Saúde não havia dentista.

Um caso com resultados positivos através da intervenção directa da Santa Casa da Misericórdia no meio familiar

Depois de terminarem as actividades lectivas, a professora reuniu-se no dia 6 de Julho com a Santa Casa da Misericórdia no intuito de obter informações acerca do processo do aluno Flávio e de para ele solicitar apoio. Na acta desta reunião, a professora refere que foi informada pela educadora responsável pelo processo do Flávio que a família está a ser apoiada e que o aluno tem várias consultas marcadas, sendo uma delas de estomatologia e que também já iniciou consultas de Psicologia.

Segundo a professora, e segundo a acta da reunião, a educadora mostrou-se disponível e garantiu que assim que fosse possível contactaria a escola e enviaria o esperado relatório, acrescentou ainda que a família do Flávio tem aceite todas as ajudas que a Santa Casa da Misericórdia têm oferecido e por várias vezes já ligou a pedir auxílio para os outros filhos, nomeadamente para a marcação de consultas médicas e de enfermagem, pois nenhum dos filhos ou dos netos tinham as vacinas em dia.

1. 2. 5 Vivências na comunidade: risco para a integridade física, psíquica e moral

Condutas desviantes

Por vezes com os amigos do bairro, o Flávio envolve-se em situações que ele próprio reconhece não serem as condutas mais adequadas. Contudo, cede e adere à vontade do grupo

de filiação e referência, pois para ele é importante a sua aceitação por parte desse grupo, porquanto se sentir desintegrado e mesmo discriminado na escola,

“ No dia 14 de Fevereiro à tarde, veio falar comigo um senhor trabalhador da construção civil para me descrever os actos de vandalismo levados a cabo num carro estacionado junto à escola, por um grupo de meninos e de rapazes, onde se incluía o Fábio. Quando o confrontei com esta situação, ele admitiu a sua participação, acrescentando que se não participasse, os outros já não seriam seus amigos.” (Informação à Coordenadora a 14 de Fevereiro de 2006)

1. 3 JOÃO

1. 3. 1 Caracterização do aluno

O João é um rapaz de dez anos, com uma estatura ajustada à idade, de feições bonitas e semblante triste. Está relativamente bem desenvolvido ao nível motor, denotando comportamentos próprios da sua idade, em especial quando no meio dos colegas e amigos. No que concerne ao seu aspecto e postura, o João aparenta não possuir todas as comodidades consideradas adequadas para a sua idade. Com efeito, é frequente ver o João trajar a mesma roupa durante quatro, cinco ou seis dias seguidos, transparecendo um cheiro que revela a ausência de toma de banho com a frequência necessária. O aspecto do seu cabelo é não raras vezes pouco higiénico, sendo que em pelo menos duas ocasiões lhe foram detectados piolhos e lêndeas, obrigando a um tratamento. É frequente ver o João a pedir comida na escola, em especial às funcionárias, invocando que em casa o comer falta e muitas vezes os pais não têm comida para lhe dar.

O João passa quase todos os dias à parte dos demais colegas, só se juntando quando activamente solicitado para tal. Não se envolve em situações menos próprias do ponto de vista comportamental, sendo cumpridor e acatando tudo o que lhe é dito e todas as normas em vigor na escola.

O João gosta de andar na escola, pois assume que a mesma é importante para o seu futuro e para o seu desenvolvimento, diz que sonha ser cientista, mas que para isso é preciso ser americano e ele é português,

“Eu gosto de andar na escola. Aqui [aprendemce] coisas, e aprender é muito bom. O que eu gosto mais é de estudar Estudo do Meio, queria ser cientista, se [foce] americano e não [fosse] português. Então, sei que vai ser difícil ser cientista, mas vou estudar para ser engenheiro das fábricas ou das pontes.” (Registo de uma composição elaborada pelo aluno numa actividade de Língua Portuguesa no 2.º período do 4.º ano, a 1 de Fevereiro de 2006).

1. 3. 2 Vivências escolares: relações interpessoais

As relações interpessoais do João com os diferentes actores educativos: relacionamentos saudáveis

O relacionamento do João com a professora: uma relação de confiança mútua

O actual ano lectivo está marcado por um bom relacionamento pessoal entre o João e a sua professora, registando um bom nível de assiduidade e pontualidade. Na verdade, o João passa grande parte do tempo calado, sossegado, não originando situações que obriguem à intervenção da docente. Regra geral, acata as indicações da docente, bem como dos colegas que com ele falam. O discurso do João é elucidativo do relacionamento que o mesmo mantém com a professora,

“A professora é boa pessoa, está sempre bem disposta. A minha professora gosta de mim, porque eu não me porto mal.

Às vezes a professora ralha com os meus colegas, mas comigo nunca ralhou e é simpática.” (Composição redigida pelo aluno numa aula de apoio sócio-educativo a 5 de Maio de 2006).

O relacionamento do João com os colegas e com as auxiliares da acção educativa: atitudes introspectivas e solitárias

Segundo a professora, na acta do Conselho de Docentes do dia 14 de Fevereiro de 2006, o João é frequentemente referido pelos colegas como um miúdo afastado e calado, pois não se envolve frequentemente com os colegas, nem participando muito nas brincadeiras de grupo que estes desenvolvem. Dependendo dos dias, o João passa os períodos de recreio sentado num local o mais afastado possível, existindo relatos pontuais de colegas que o viram a chorar.

Segundo a professora e na reunião em cima citada, o João respeita todas as auxiliares da acção educativa. Nos intervalos passa a maior parte tempo na companhia das mesmas e está sempre disposto a ajudá-las.

1. 3. 3 Percurso escolar: actuação da escola e dos professores

Dos três aos cinco anos o João viveu grande parte do tempo com os seus avós, que moravam na zona oriental de Lisboa. Iniciou a escolaridade obrigatória no ano lectivo de 2000/2001, sempre na escola actual, tendo ficado retido um ano, precisamente no 3.º ano de escolaridade. Durante estes quatro anos de escolaridade manteve sempre a mesma professora e mesmo quando ficou retido continuou a integrar a turma inicial. Neste último ano lectivo a professora optou por leccionar novamente um 4.º ano e desta forma pode continuar a acompanhar o João na nova turma que assumiu na escola. (Acta da reunião com os encarregados de educação, a 22 de Setembro de 2005).

Numa análise aos documentos de avaliação do aluno, em todos os anos lectivos, bem como nas actas nas reuniões de avaliação, verifica-se que não existem factores de risco escolares que constituam preocupações para a professora, sendo que o que mais a preocupa são as suas vivências familiares que no seu entender podem ser factores dos quais dependerão um desenvolvimento em situação de risco escolar, mas principalmente social para o João,

“O João é um aluno meigo, disciplinado, trabalhador e muito empenhado. Tem um bom aproveitamento. Considera-se urgente a necessidade de um acompanhamento por parte de uma assistente social que possa assegurar o bem-estar físico e psíquico do aluno na casa do agregado familiar.” (Acta da reunião de avaliação, 4.º ano, 1.º período, 2005/2006)

“O João tem um bom aproveitamento, mas preocupa-me vê-lo como uma criança triste. Passa quase todos os dias à parte dos demais colegas, só se juntando quando activamente solicitado para tal. Já fui contactada por uma assistente social que em fax refere: «O processo do João está a ser analisado e logo que possível comunicaremos os moldes da nossa actuação».” (Acta da reunião de avaliação, 4.º ano, 2.º período, 2005/2006)

“O João tem um bom aproveitamento e transita para o 2.º Ciclo, por ter adquirido todas as competências do 1.º Ciclo de forma bastante satisfatória. O João não se envolve em situações menos próprias do ponto de vista comportamental, sendo cumpridor e acatando tudo o que lhe é dito e todas as normas em vigor na escola. Até ao momento não recebi qualquer resposta por parte da assistente social que

me assegurasse um acompanhamento à família do aluno, a qual considero viver numa constante instabilidade emocional que fazem do João uma possível vida em risco, nomeadamente no que diz respeito à sua saúde física e psíquica. Enviei neste período um relatório à Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, no sentido de pedir uma intervenção urgente para este caso que considero uma situação de risco eminente.” (Acta da reunião de avaliação, 4.º ano, 3.º período, 2005/2006).

1. 3. 4 Vivências familiares: relações interpessoais

Caracterização da família e das relações familiares

Segundo os registos da professora no que diz respeito à caracterização da turma, a família do João é de origem Lisboaeta, tendo este aluno nascido de uma gravidez não planeada, fruto da ausência de planeamento familiar por parte dos seus pais. Desde que o João nasceu, têm vivido num modesto anexo, situado numa azinhaga próxima de um bairro problemático na zona oriental de Lisboa, sendo esse anexo composto por um quarto, uma sala (onde dormem o João e a irmã), uma pequena cozinha e uma casa de banho de reduzidas dimensões.

A mãe do João está desempregada, desde há longa data. Tendo recebido o subsídio de desemprego ao longo do máximo de tempo possível, as suas reduzidas qualificações académicas (5.º ano), bem como a sua dificuldade em arranjar emprego, resultaram no facto de presentemente se manter em casa, realizando alguns “biscates” na limpeza de casas ou de escadas de prédios, embora num contexto de actividade isolada e pontual. O pai do João, pelo inverso, tem percorrido inúmeros empregos ao longo da sua vida, sendo que a capacidade de se manter no mesmo emprego é reduzida. Ao longo da vida do João, o seu pai tem trabalhado maioritariamente na área dos transportes de carga, como ajudante de motorista ou de armazém. Além disso, o pai do João exerce ainda a actividade de bombeiro voluntário, que durante o Verão lhe permite trazer mais algum dinheiro para casa, como subsídio pela participação nos “Grupos de Primeira Intervenção” para o combate aos Incêndios Florestais.

O relacionamento do João com a mãe: sentimentos de mágoa e incompreensão

O João e a irmã são muitas vezes alvo da agressividade da mãe, como se pode ver nas citações do João que foram registadas pela professora num relatório de ocorrências para anexar a uma informação a ser enviada à Comissão de Protecção de Crianças e Jovens,

“A minha mãe bate-me muitas vezes, às vezes por tudo e por nada, ou por ter feito coisas pequenas e sem maldade. A minha mãe gosta muito de se pintar e vestir bem, mas como muitas vezes não tem dinheiro acho que se irrita com tudo o que lhe dizem e começa logo a gritar, a chamar nomes e a bater-me. Outras vezes encontro a minha mãe a dizer às vizinhas que o meu pai é um preguiçoso, que só quer é bombeiros e trabalhar nada. E eu fico triste, porque vejo o meu pai sempre muito cansado. Uma vez a minha mãe castigou-me e deixou-me um dia todo sem comer, porque eu lhe disse que preguiçosa era ela, que só queria era pintar-se e andar a ‘cuscar’ com as vizinhas, e ela ficou furiosa e mandou-me para o quarto e estive lá sem comer todo o dia.” (Citação do João pela professora no relatório de ocorrências a 14 de Fevereiro de 2006).

A professora justifica ainda a sua preocupação com o bem-estar do aluno, referindo,

“O João vai para casa, lanche (quando há comida para tal), e depois sai para a rua para brincar com os filhos dos vizinhos na azinhaga. Normalmente, jogam à bola ou divertem-se num casarão abandonado que está próximo do sítio onde vivem. A supervisão das suas brincadeiras fica normalmente a cargo de uma ou outra vizinha, mãe de algum dos amigos. (Acta do Conselho de Docentes a 09 de Janeiro de 2006).

A professora relata ainda numa reunião,

“O João diz que a mãe não quer saber dele, diz que ela está sempre em casa a ver televisão, ou muitas vezes sai toda arranjada e entra num carro que costuma parar no início da azinhaga.” (Acta do Conselho de docentes de 7 de Março de 2006).

O relacionamento do João com o pai: sentimentos de abandono e de compreensão

A visão que o João tem do pai denota igualmente algum abandono, pese embora neste caso por manifesta impossibilidade do progenitor em estar junto dele, conforme se pode ver pela citação do João, transcrita pela professora para o processo educativo do aluno,

“O meu pai chega a casa sempre muito cansado. Eu tento falar com ele mas ele está sempre triste e quando chega, às vezes nem come e vai logo dormir. Um dia, quando tentei que ele jogasse à bola comigo, e ele me disse que não podia, eu comecei a chorar e depois ele veio ao pé de mim e disse que gostava muito de jogar comigo, mas que não conseguia por estar muito cansado, e porque tinha de trabalhar para que não nos faltasse o comer.” (Registo da professora no dossier de turma (sem data))

O relacionamento dos pais: a visão do João

O João refere ainda na sua vivência familiar, a ocorrência de episódios de desentendimento entre os pais, com a mãe a exercer violência psicológica sobre o pai, conforme constatamos pela citação do João transcrita pela professora para um segundo relatório ocorrências,

“Os meus pais discutem muito. O meu pai chega a casa tarde e cansado, e a minha mãe começa a discutir com ele, que não há dinheiro, que ele é um preguiçoso e que só quer é andar encostado, e depois, quando o meu pai responde que não é assim, a minha mãe maltrata-o ainda mais, dizendo que é um frouxo, que não presta para nada, e que qualquer dia ela se vai embora, logo que apareça uma oportunidade de melhorar a vida. Ai, o meu pai vira costas e vai se deitar.” (Ibidem)

1. 3. 5 Vivências na comunidade: risco para a integridade física, psíquica e moral

Condutas desviantes

No que diz respeito aos factores de risco sociais, parece-nos ser a maior preocupação da professora do João, o facto do mesmo não ter um acompanhamento e uma supervisão da família no seu regresso a casa depois das aulas e que o mesmo se reverta na participação de actividades ilícitas na companhia de outros jovens com comportamentos desajustados em sociedade.

Sinalização do João à Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco

No terceiro período, a professora enviou um relatório à Comissão de Protecção de crianças e jovens, onde expunha todas as preocupações que sentia em relação a este aluno,

“Considero urgente a vossa intervenção no meio familiar desta criança, já que considero em risco as suas vivências familiares. O João acompanha com frequência um grupo mais restrito de amigos que se dirigem para junto de uma linha de caminho-de-ferro que passa próximo do bairro, onde se divertem a apedrejar as composições, e bem assim atravessando a brincando nas proximidades da linha, com risco para a sua integridade física.” (Relatório à CPCJ, a 2 de Maio de 2006)

1. 4 FILIPE

1. 4. 1 Caracterização do aluno

O Filipe tem 10 anos. É um menino bonito, moreno, com cabelo castanho e ondulado e apresenta um desenvolvimento físico normal para a idade. O Filipe é um aluno agressivo e pouco autónomo.

Com um olhar hostil, mas em simultâneo triste e inseguro, apresenta dificuldades a nível da expressão verbal, um discurso confuso e um vocabulário pouco elaborado. O Filipe é uma criança que demonstra muitas carências a nível afectivo, pois não são raras as vezes que se refugia num canto da sala para ninguém o ver chorar, quando é repreendido pela professora.

O Filipe não revela características de liderança, pelo contrário é muito influenciável e neste contexto envolve-se em muitas situações de insolência e violência, de forma a acompanhar os amigos e poder estar sempre integrado no grupo.

O Filipe faz uso repetidas vezes de comportamentos apelativos. Revela uma grande instabilidade emocional que se traduz em comportamentos desajustados tanto na sala de aula como no recreio.

A professora tem vindo a constatar que ultimamente o Filipe, quando sai para o almoço foge e não vai almoçar ao ATL, ficando sem almoçar. A fuga é utilizada pelo aluno em inúmeras ocasiões desconhecendo-se o que o aluno faz ou por anda nesses momentos.

Quanto às expectativas profissionais, o Filipe tem interesses variados, mas todos ligados às actividades de compra e venda.

“Ia para o metro [afender] [dijotria], mas primeiro [acomprava] uma arma [eletrica] e [usar] [seme] [presegisem], [cero] [afender] e [gahar] [muito] [diheiro] e [tere] um [cunpotador] para ter tudo lá tudo [escrevido]...”. (Registo de uma composição elaborada pelo aluno numa actividade de Língua Portuguesa no 2.º período do 4.º ano, a 1 de Fevereiro de 2006).

1. 4. 2 Vivências escolares: relações interpessoais

As relações interpessoais do Filipe com os diferentes actores educativos: um relacionamento conturbado e agressivo

O relacionamento do Filipe com a professora: uma relação instável e conflituosa

Na sala de aula não respeita a professora, agredindo-a verbalmente com todos os vocábulos que lhe passam pela cabeça num desafio constante à sua autoridade.

O Filipe tem sofrido alterações de comportamento para com os professores ao longo do seu percurso escolar, mesmo no que diz respeito à professora actual que já o acompanha em três anos lectivos. Os excertos que se seguem mostram as discrepâncias do comportamento do aluno ao longo dos anos.

“O aluno Filipe Silva é meigo, simpático e muito trabalhador...” (Relatório final de avaliação, 2.º ano, 3.º período, 2003/2004/)

“ O Filipe Silva é um aluno agressivo, pouco autónomo e preguiçoso na realização das actividades propostas.” (Relatório final de avaliação, 2.º ano, 3.º período, 2004/2005)

“Relativamente ao comportamento do aluno, infelizmente não houve alteração, pelo que continua a ser preocupante e de intervenção urgente...” (Relatório final de avaliação, 2.º ano, 3.º período, 2005/2006)

Numa aula de apoio sócio-educativo e com a ajuda da professora na organização de ideias, o Filipe diz,

“Eu gosto da [milha] [profesora] e ela [zanguasse] [muito] por eu me [portare] [male] e por nunca [fasere] os [trabalos] de casa e tenho sempre os cadernos [muito] sujos. A [profesora] é boa que [faxe] trabalhos [bunitos] nas [pitoras].”
(Composição redigida pelo aluno, a 5 de Maio de 2006)

O relacionamento do Filipe com os colegas: uma relação caracterizada por fenómenos de agressividade e indisciplina

Quanto ao relacionamento pessoal, o Filipe é uma criança com baixa auto-estima. No que diz respeito aos seus colegas agride-os física e verbalmente com insultos pessoais ou para os seus familiares. No registo de ocorrências no dossier de turma, existem várias informações de outros professores sobre a envolvimento deste aluno em situações conflituosas e no seguimento de uma dessas informações, a professora abriu um processo de inquérito disciplinar, onde confrontado com os factos, o aluno fez as seguintes citações,

“Eles gozam comigo....porque sou cigano e dizem que sou burro, por isso não gosto da outra turma, só gosto do João porque faz tudo o que eu quero...ele quer ser forte como eu e gosto do Elias porque também é cigano (...) fico chateado quando chamam a minha mãe de porca e eles estão sempre a fazer isso, gozam comigo...” (Citação do aluno escrita pela professora a 10 de Janeiro de 2006).

O Filipe é muito influenciável, acompanha muitas vezes um grupo que tem por líder o Elias e envolve-se em situações de indisciplina e violência. No espaço físico da escola, nomeadamente no seu exterior, sobe com elementos deste grupo ao telhado e de lá atira com pedras aos alunos, auxiliares da acção educativa, professores e para os vidros das janelas das salas de aula. Por diversas vezes a PSP foi chamada à escola para pôr cobro a esta situação mas o aluno consegue fugir e nunca é apanhado. Em seguimento a estas situações, a professora faz os registos de ocorrências que se encontram no processo individual do aluno.

Sempre que considera necessário, a professora recolhe a versão do aluno sobre os acontecimentos e as citações que se seguem relatam por si próprias a falta de afecto que esta criança parece sentir.

“Eu gosto de brincar com o Elias, com o João e com o Dino, mas nem sempre gosto do que fazemos, mas é melhor fazer, para sermos sempre amigos.” (Citação do aluno escrita pela professora a 19 de Janeiro de 2006).

“Às vezes o Elias mandam-nos roubar dinheiro e outras coisas tipo telemóveis para depois darmos a ele. Até o Dino já roubou um telemóvel do café da esquina para lhe dar.” (Ibidem).

O Filipe reconhece que se envolve muitas vezes com os amigos fora da escola em situações em que ele reconhece não serem as melhores. Mas acrescenta que faz para continuar amigo deles e pertencer a um grupo fixe.

Quanto a estas situações a professora salienta a necessidade que o Filipe tem para se identificar com o grupo, levando-o muitas vezes a agir contra a própria vontade, ela refere:

“ O Filipe é arrastado para determinadas situações que lhe oferecem um lugar na socialização com a companhia daqueles que julga serem os mais fortes e os dotados com a capacidade de liderança. O Filipe é muito vulnerável e precisa do sentir o sentimento de pertença, já que na família, domina uma grande instabilidade.” (Acta de Conselho de Docentes a 2 de Maio de 2006)

O relacionamento do Filipe com as auxiliares da acção educativa

Com o corpo não docente da escola, o Filipe mantém um mau relacionamento. Agribe verbalmente estas funcionárias e já atirou uma pedra do telhado para uma auxiliar da acção educativa que lhe feriu a parte superior do olho direito.

1. 4. 3 Percurso escolar: actuação da escola e dos professores

O comportamento do aluno na escola: condutas desajustadas e agressivas

Através da análise documental, inferimos que o Filipe é um aluno que não está minimamente motivado para as aprendizagens. Tem muitas dificuldades de aprendizagem em todas as áreas curriculares estando a frequentar pela 3.^a vez o 2.º ano de escolaridade e sempre que considera oportuno destrói os trabalhos ou preenche-os com desenhos de carácter sexual. No presente ano lectivo foi submetido a um plano de recuperação e foi proposto para usufruir de apoio sócio-educativo.

Segundo os documentos presentes no processo individual do aluno, o Filipe já incorreu em diversas repreensões orais e outras de serviço cívico, aplicadas como sanção pelo seu comportamento incorrecto, no entanto não decorreu desse facto uma melhoria do seu comportamento.

Perante este quadro de vivências do Filipe, a professora contactou a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, por considerar urgente uma intervenção na família do Filipe.

“A família é contactada por escrito, mas é um esforço quase sempre infrutífero. Ainda assim quando se consegue contactar com a família, nomeadamente a mãe, e, esta é informada de tudo o que se passa, esta refere que não percebe o comportamento do filho, e que não sabe o que fazer para modificar as referidas situações, relatando que tem outro filho mais velho, nas mesmas condições.” (Relatório à CPCJ, a 16 de Janeiro de 2006).

“Relativamente ao seu comportamento, é na minha perspectiva, necessária uma intervenção urgente, o Filipe manifesta comportamentos desajustados que apontam para uma pré-delinquência, que põem em causa a sua segurança e a dos outros.” (Relatório à CPCJ, a 2 de Março de 2006)

“Penso que é urgente ter uma intervenção próxima e frequente nesta família no sentido de orientar e verificar a educação do menor, pois a situação está longe de ser a ideal para o correcto desenvolvimento do Filipe.” (Ibidem).

O Filipe iniciou a escolaridade no ano lectivo 2002/2003. O aluno desrespeitou as regras da escola de forma repetida, a mãe, sua encarregada de educação foi contactada pela professora por diversas vezes.

“O Filipe é um menino meigo e não falta ao respeito à professora, no entanto, é muito infantil e não entende que tem de obedecer às regras, levando tudo na brincadeira.” (Carta à Enc. Edu., a 16 de Janeiro de 2003).

“Agradecemos que chamem o Filipe à atenção para que não fuja da escola através das grades, pois várias vezes já se foi buscar o menino à rua. Agradecemos que o façam compreender que não pode continuar a sair da escola, porque de contrário teremos de aplicar as sanções previstas no nosso regulamento interno.” (Carta à Enc. Edu., a 27 de Fevereiro de 2003)

“O Filipe não conseguiu acompanhar o programa do 1.º ano de escolaridade, uma vez que é uma criança que não valoriza as aprendizagens escolares. Uma vez

que o aluno se encontra ao nível de um primeiro ano de iniciação, no próximo ano lectivo vai ser integrado numa turma de 1.º ano de escolaridade.” (Acta da reunião de avaliação, 1.º ano, 3.º período, 2002/2003).

Apesar da proposta da professora, aprovada por unanimidade em conselho de docentes, o conselho pedagógico não aceitou a retenção do aluno no 1.º ano de escolaridade, pois considerou não haver razões que justificassem uma excepção no que diz respeito à lei em vigor: Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro que determina a não retenção dos alunos no 1.º ano de escolaridade no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O aluno transitou desta forma para o 2.º ano de escolaridade.

No ano lectivo 2003/2004, o Filipe foi matriculado e integrado numa turma de 2.º ano, sem no entanto conseguir acompanhar o ritmo de aprendizagem dos alunos, vendo-se a professora obrigada a trabalhar com ele os conteúdos do 1.º ano.

“O aluno já conhece algumas letras do alfabeto, mas ainda tem muitas dificuldades em desenhá-las. Na área da matemática, o aluno já identifica os números até 20, no entanto tem muitas dificuldades na sua escrita.

O Filipe demonstra alguma instabilidade no comportamento e nem sempre cumpre as regras de uma boa convivência. Tem sido frequente as suas fugas para fora da escola, através das grades ou saltando os muros.” (Acta da reunião de avaliação, 2.º ano, 1.º período, 2003/2004)

“O Filipe continua com muitas dificuldades na Língua Portuguesa. Escreve e lê palavras simples e frases muito curtas. Tem muitas dificuldades nas operações da adição e da subtracção, mas já identifica os números até 20, embora ainda tenha muitas dificuldades na sua escrita. O seu comportamento continua desajustado pelas razões apresentadas no período anterior.” (Acta da reunião de avaliação, 2.º ano, 2.º período, 2003/2004)

“O aluno Filipe quando quer é meigo, simpático e por vezes empenhado e neste período melhorou o seu comportamento, no entanto apenas adquiriu as competências essenciais do 1.º ano de escolaridade, pelo que ficará retido no 2.º ano, para que desta forma possa progredir nos seus estudos. O aluno tem de

melhorar a caligrafia, a leitura e a escrita.” (Acta da reunião de avaliação, 2.º ano, 3.º período)

No ano lectivo 2004/2005, o Filipe continuou integrado na mesma turma e com a mesma professora, embora matriculado no 2.º ano de escolaridade, ao contrário da maioria dos colegas matriculados no 3.º ano de escolaridade.

“O aluno Filipe é um aluno agressivo, pouco autónomo e preguiçoso na realização das actividades propostas. A desatenção e a desconcentração prejudicam o seu desempenho na realização das tarefas e na sua aprendizagem. O aluno está a frequentar o 2.º ano, mas continua a realizar aprendizagens a nível de 1.º ano.” (Acta da reunião de avaliação, 2.º ano, 1.º período, 2004/2005).

“O aluno está a ser apoiado em Língua Portuguesa, três horas por semana. Verificou-se uma fraca evolução nas suas aprendizagens nesta área, devido à falta de interesse e motivação por aquilo que a professora tem para lhe ensinar. O aluno continua a apresentar dificuldades na leitura, na escrita e na compreensão de enunciados orais e escritos. O Filipe está a assumir-se como um aluno bastante indisciplinado sem qualquer vontade em respeitar as regras da escola e da boa convivência.” (Acta da reunião de avaliação, 2.º ano, 2.º período, 2004/2005).

“O aluno não conseguiu desenvolver as competências essenciais para o 2.º ano de escolaridade. O Filipe é um aluno que tem capacidades para ser melhor, mas dado o seu comportamento despropositado na sala de aula, a sua desmotivação, a sua falta de concentração e ao elevado número de faltas dadas neste ano lectivo não conseguiu atingir os objectivos propostos.” (Acta da reunião de avaliação, 2.º ano, 3.º período, 2004/2005).

Nova proposta da escola para uma retenção no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

No final deste ano lectivo (2005/2006), o Filipe volta a ser proposto para nova retenção no 2.º ano de escolaridade, tendo de o frequentar pela quarta vez.

No presente ano lectivo foi submetido a um plano de recuperação e foi proposto para usufruir de apoio educativo em todas as áreas curriculares.

Segundo os registos da professora no dossier de turma, o aluno continua a não ir almoçar ao ATL, fugindo aos monitores, vagueando pelas redondezas, e/ou ficando a destabilizar outros alunos na escola, mas o aluno não toma qualquer refeição.

“O Filipe é um aluno que não é assíduo nem pontual. Não se está a empenhar nas actividades lectivas, muito pelo contrário destrói todos os trabalhos e age de forma provocatória, com obscenidades, na maioria de carácter sexual quando chamado à atenção para trabalhar. O seu comportamento continua desajustado que apontam cada vez mais para uma pré-delinquência. O aluno até final do 1.º período já deu 18 faltas sem qualquer justificação, sendo importante referir que algumas das presenças são parciais porque inúmeras vezes, o aluno sai da escola para ir almoçar e já não regressa.” (Acta da reunião de avaliação, 2.º ano, 1.º período, 2005/2006).

“O Filipe é um aluno que não está minimamente motivado para as aprendizagens, tem muitas dificuldades em todas as áreas curriculares, estando a frequentar pela terceira vez o 2.º ano de escolaridade. O Filipe até ao final do 2.º período já deu 32 faltas sem qualquer justificação escrita, ainda que se tenha notado algum esforço por parte da mãe para justificar oralmente algumas das faltas e dos atrasos, durante este período, o aluno já não se ausentou após a hora do almoço.” (Acta da reunião de avaliação, 2.º ano, 2.º período).

“Tenho a salientar que pela primeira vez em 3 anos que sou professora do Filipe, o pai veio à reunião de encarregados de educação. A nível da sua aprendizagem não houve nenhuma evolução, muito pelo contrário, neste momento revela desconhecer aprendizagens que anteriormente já tinha adquirido. Relativamente ao seu comportamento, infelizmente não houve qualquer alteração, pelo que continua a ser preocupante. Considero de intervenção urgente a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, para que se possa orientar e verificar a educação do Filipe, de forma a evitar o abandono escolar e uma vida delinquente que já se adivinha.” (Acta da reunião de avaliação, 2.º ano, 3.º período 2005/2006).

O aluno por proposta da professora, aprovada em conselho de docentes ficou novamente retido no 2.º ano, tendo sido invocada a Lei n.º 30/2002 de 20 de Dezembro, pelo facto do

aluno até à data ultrapassado as faltas injustificadas. A professora refere ainda na acta da reunião que considera ter tomado todas as medidas necessárias para tentar inverter esta situação, nomeadamente a realização de reuniões com a mãe do educando e a redacção e envio dos relatórios sobre a situação sócia/familiar/escolar do aluno enviados à Comissão de Protecção de crianças e Jovens, a professora expõe ainda,

“Na minha opinião e corroborada pela professora de apoio sócio-educativo, este aluno deve ser objecto de uma avaliação psicológica e embora por diversas vezes o tenha sugerido à mãe, não tenho conhecimento de que tenha sido feita. Já escrevi um relatório que enviarei para a Santa Casa da Misericórdia, de forma a tentar por parte desta instituição o apoio que julgo inadiável para esta situação, nomeadamente no que se refere à avaliação e apoio psicológico.” (Acta da reunião de avaliação, 2.º ano, 3.º período 2005/2006).

A transição do aluno para o 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico por imposição do Conselho Pedagógico

Por este ser um caso de terceira retenção, a proposta de retenção foi por lei analisada em Conselho Pedagógico e o mesmo considerou que embora não tendo atingido as competências essenciais para o 2.º ano de escolaridade, devido à sua problemática, o aluno deveria transitar de ano. O Conselho pedagógico considerou ainda o desfasamento da idade do Filipe em relação ao ano de escolaridade em que está matriculado.

Neste sentido, o aluno transitou para o 3.º ano de escolaridade e foi colocado numa turma com todos os alunos matriculados no mesmo ano e na sua maioria no mesmo nível de aprendizagem. O Filipe muda assim de professora e de colegas de turma.

1. 4. 4 Vivências familiares: relações interpessoais

Caracterização da família: vida familiar disfuncional e relações parentais displicentes

Segundo os registos da professora no que diz respeito à caracterização do aluno, o Filipe pertence a uma família cigana e é o segundo de três filhos. Os pais são ex-presidiários, o Filipe foi educado pelo avô na maior parte da sua infância que faleceu no ano anterior, tendo

o Filipe sentido de tal forma a sua morte que os seus comportamentos ficaram mais caracterizados por atitudes mais rebeldes, incidindo desta forma a revolta pela sua perda.

Segundo a caracterização do aluno na turma, a habitação do Filipe não apresenta quaisquer condições para um saudável crescimento, com a família convivem ratos, ratazanas e baratas numa construção a cair em ruínas. O Filipe passa muito tempo na rua sem qualquer supervisão de um adulto, entregue a si próprio.

Ainda, no que diz respeito às vivências familiares, a professora escreve num relatório que envia à Santa Casa da Misericórdia,

“Pelo pouco que me é dado a perceber, é uma família que é pouco organizada, vive com poucos recursos e com pouca influência para a aplicação de regras no que diz respeito aos seus descendentes.” (Relatório para a Santa Casa da Misericórdia, a 5 de Dezembro de 2005)

“Apesar do aluno apresentar-se de forma cuidada, apenas traz lanche nos primeiros dias do mês, trazendo bolos e refrigerantes da pastelaria. Com o passar dos dias, o aluno deixa de trazer lanche o que daqui me leva a concluir uma falta de organização dos recursos por parte da família,” (Ibidem).

O Filipe e a perda das suas referências: as saudades do avô

Segundo a professora, o Filipe gosta dos pais, porque eles são ciganos como ele, mas preferia que o pai não batesse tanto na mãe, a professora acrescenta que o Filipe fala com muita saudade do avô e os olhos enchem-se de lágrimas quando dele fala e diz que queria muito que ele ainda estivesse com ele. O avô faleceu em 2004, facto que talvez explique, segundo a professora, a modificação tão drástica do seu comportamento na escola.

1. 4. 5 Vivências na comunidade: risco para a integridade física, psíquica e moral

Condutas desviantes

Por vezes, a agressividade do Filipe põe em risco a integridade de outras crianças. O Filipe praticava futebol num clube local e segundo a professora, devido ao seu comportamento

violento em campo, foi expulso e como resposta atirou com a bola directamente à cabeça de um colega, causando-lhe um traumatismo craniano,

“O Filipe não vem à escola desde há uma semana. Pelo que sei, foi expulso de um jogo de futebol e como resposta atingiu um colega com a bola, causando-lhe um traumatismo craniano. O aluno deve recear a sua recepção pelos colegas na escola.” (Informação à Coordenadora a 30 de Maio de 2006)

Também não foram raras as vezes em que o Filipe exibiu artigos de elevado valor monetário em contexto escolar: relógios e telemóveis são alguns dos exemplos. Sempre que foi questionado sobre a origem destes artigos, alegou terem sido oferecidos pelos amigos que tem no bairro.

1. 5 JOSÉ

1. 5. 1 Caracterização do aluno

O José tem 10 anos, com feições bonitas, olhos meigos e semblante triste em contradição a uma postura ativa que apresenta, pois apesar de estatura baixa movimenta-se com gestos que indicam alguma superioridade. Apresenta-se mal vestido, sempre com a mesma roupa suja, cheira muito mal e a fome é notória.

O José é um aluno que durante o seu desenvolvimento deve ter conhecido situações difíceis de ponto de vista familiar e escolar que provavelmente perturbaram o seu desenvolvimento cognitivo e a sua capacidade de convivência em grupo.

O aluno é assíduo e pontual. Os seus atrasos ocorreram nos dias em que estava em plena crise nervosa e por isso permanecia, arrastando-se e arrastando consigo a mãe, ao portão da escola ou à porta da sala emitindo ruídos e recusando-se a comunicar até à intervenção do professor. No ano lectivo actual e nas situações em que o aluno não chegou a entrar na escola existiram episódios em que foi necessária a intervenção de agentes da Escola Segura.

Trata-se de um aluno que segundo os registos do seu processo educativo individual, parece ter dupla personalidade e por isso atitudes imprevisíveis. Há alturas em que é calmo, atento, participativo, interessado e empenhado nas actividades que lhe são propostas e outras onde quer ser o único da sala de aula e faz uso de todos os meios ao seu alcance para chamar a atenção sobre si, mesmo através da agressividade. Podem acontecer situações dramáticas desde que lhe seja recusada alguma solicitação, contrariado algum desejo ou repreendida alguma atitude. Quer fazer o que lhe apraz sem se importar que essa atitude lesa a liberdade e os direitos dos seus companheiros.

O José caracteriza-se pela excessiva demonstração de comportamentos apelativos, que no segundo período tem vindo a exteriorizar nos espaços da escola comuns a todos os actores da unidade educativa. Revela uma grande instabilidade emocional que se traduz em comportamentos desajustados tanto na sala de aula como no recreio.

O José não escreveu qualquer texto onde referisse as suas expectativas profissionais, alegando, segundo a professora, nunca ter pensado nisso, mas ser bombeiro era uma possibilidade.

1. 5. 2 Vivências escolares: actuação da escola e dos professores

As relações interpessoais do José com os diferentes actores educativos da escola actual

O relacionamento do José com os professores da escola actual: uma relação caracterizada pelo bom comportamento

O José é um aluno que no ano lectivo actual manteve um bom relacionamento quer com a primeira professora, quer com o segundo e último professor que teve neste ano lectivo. O professor que passou a titular a turma a partir do final do 1.º período, vê o José como um aluno bem comportado,

“Não obstante a introversão que caracteriza o José na ausência de crises nervosas, o aluno não revela quaisquer problemas de integração.” (Acta da reunião de avaliação, 4.º ano, 1.º período, 2005/2006)

O relacionamento do José com os colegas da escola actual: uma relação caracterizada por situações conflituosas

O José é um aluno isolado que parece não manter qualquer relacionamento de amizade com os colegas.

Pelos registos de ocorrências no dossier de turma, não são raras as vezes que o José se envolvia em agressões, pois por evitar as brincadeiras com os colegas, estes acabam também por o discriminar, criticando o facto de se vestir mal e de não ter higiene. O José reagia de forma violenta e sem nunca falar, nem retorquir verbalmente, envolvia-se em agressões físicas de onde geralmente saía “vencedor”, já que apesar do seu aspecto franzino, é dotado de força muscular que aliada a sentimentos de raiva fazia de uma discussão um verdadeiro palco de “luta livre”.

Segundo os mesmos registos, no terceiro período, o José relacionou-se maioritariamente com os alunos do jardim de Infância e do 1.º ano do 1.º Ciclo, levando-os a se envolverem em situações menos próprias, nomeadamente levava-os a subir aos telhados e às árvores e quando eles não iam, subia ele e atirava pedras para os mesmos.

Relacionamento com as auxiliares da acção educativa da escola actual: uma relação controversa

Paralelamente às relações que o José mantinha com os colegas, veio a revelar, durante os períodos de recreio, comportamentos estranhos e bastante agressivos para com as auxiliares da acção educativa.

“O seu discurso surgiu sempre com um tom exaltado e ameaçador quando foi por mim repreendido. A sua linguagem foi bastante desadequada e recheada de insultos obscenos e inaceitáveis, muito menos na presença de menores e num estabelecimento de ensino.” (Participação escrita de uma auxiliar da acção educativa a 25 de Maio de 2006)

É de salientar que segundo o registo do professor em acta de conselho de docentes do dia 6 de Junho de 2006, que estes comportamentos só se evidenciaram no decorrer do 3.º período e que durante os dois primeiros períodos, as funcionárias nunca tiveram uma queixa a fazer deste aluno. Apenas intervinham aquando das discussões violentas onde o mesmo se envolvia.

1. 5. 3 Percurso escolar: actuação da escola e dos professores

Situação escolar actual do aluno e as suas representações sobre a escola

Segundo o professor, neste ano lectivo e de um modo geral, o José foi um aluno atento, empenhado e extremamente participativo, a todos os níveis nas actividades desenvolvidas. Este facto só se alterava quando o aluno se revelava desequilibrado, em crise nervosa na qual “se transformava” por completo, chegando a ser agressivo, recusando-se a trabalhar e assumindo uma atitude completamente destrutiva. O professor acrescenta,

“Não obstante estes dados, considero de acordo com as observações realizadas que as áreas para as quais o José revela maior interesse são a Língua Portuguesa e o Estudo do Meio.” (Acta do Conselho de Docentes, 27 de Junho de 2006)

O José refere-se à escola como um local que serve para aprender e para chegar a ter uma profissão,

“A escola serve para aprender, passar de ano e chegar a uma profissão... eu gostava de ser escritor para inventar histórias e pessoas diferentes, depois até podia fingir que era essas pessoas (...)” (Registo de uma composição elaborada pelo aluno numa actividade de Língua Portuguesa a 1 de Fevereiro de 2006)

Percurso escolar do José: Integração e adaptação no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O José é um aluno que teve um percurso escolar bastante complexo. O José foi aluno nos primeiros três anos de escolaridade numa instituição de ensino pública de acolhimento a crianças mais desfavorecidas, mas sempre em regime de externato.

No 1.º ano de escolaridade, no ano lectivo 2002/2003, conheceu situações difíceis do ponto de vista familiar e escolar que segundo a professora, provavelmente perturbaram o seu desenvolvimento cognitivo e a sua capacidade de convivência em grupo (relatório de integração do aluno, 1.º ano, 3.º período). Durante este primeiro ano lectivo, o José conheceu três fases do processo de ensino e de aprendizagem: no primeiro período esteve integrado numa turma de 1.º ano, no 2.º período, por decisão do conselho escolar, tendo em conta as situações problemáticas protagonizadas pelo aluno, este teve apoio individual a tempo inteiro com uma professora nomeada sua tutora e em Março foi novamente integrado na turma onde já era titular uma outra professora, beneficiando simultaneamente dos apoios pedagógico acrescido e psicológico.

Primeira fase de integração numa turma de 1.º ano

Na primeira fase do seu processo de ensino e de aprendizagem, onde o aluno esteve integrado numa turma de primeiro ano com a primeira professora que conheceu, foram várias as situações que levaram a mesma a comunicar com a direcção da instituição de ensino sob a forma de informações acerca do comportamento evidenciado por este aluno.

“Durante o período da manhã, o aluno José foi por mim várias vezes repreendido oralmente em virtude de levantar-se do seu lugar, de ir conversar com outros colegas, distraíndo-se a si e aos colegas e de não executar as tarefas propostas. Após várias chamadas de atenção, levantei-me, indo ter com ele e sentei-o firmemente na sua cadeira, ordenando-lhe para não se levantar sem terminar o

seu trabalho.” O aluno foi para casa dizer que eu lhe bati, segundo informação da mãe.” (Informação I, 25 de Outubro de 2002).

Pelos diversos relatos escritos da professora, constata-se que foram várias as situações, onde o José se envolveu como agente motivador da violência gratuita com os colegas, com professores, educadores e funcionários da instituição de ensino,

“Ao chegarmos ao corredor de acesso ao pavilhão....a aluna Rita envolveu-se em discussão e bofetada com o colega André. O José sem qualquer motivo começa a agredir a Rita com pontapés e estalos na cara (...).” (Informação II, 8 de Novembro de 2002).

Ao longo de todos os relatos escritos pela professora então titular da turma, apercebemo-nos das suas tentativas de intervenção para lidar com este tipo de situações protagonizadas pelo José,

“Face a este incidente, ralhei com ele, procurando perceber a razão porque tomou aquela atitude ao que ele entre dentes começa a chamar “estúpida e puta”. Encostei-o à parede com firmeza, repreendendo-o e informando-o que não admitia aquele tipo de linguagem e comportamento.” (Ibidem)

Comportamentos desajustados: estratégias adoptadas pela escola

Nesta primeira fase de integração do aluno José na vida escolar e uma vez mais através das informações escritas pela professora, constata-se os vários pedidos de apoio à direcção desta instituição de ensino, no que diz respeito a este aluno,

“Devo informá-la Sra. Directora, que este tipo de atitudes já ocorreu em situações anteriores: sem qualquer motivo, o José bate nos colegas, ou aproveitando uma discussão entre miúdos e que nada tem a ver com ele se envolve nos conflitos e agride os colegas.” (Ibidem)

“Parece-me que esta situação, que é do seu conhecimento pelas reuniões que já tivemos e com a presença da Assistente Social, tem de ter um travão e uma punição institucional.” (Ibidem)

Início do processo de ensino individualizado em regime de tutoria absoluta na primeira instituição de ensino

Após a comunicação de todos factos até então decorridos à Inspeção Geral da Educação e após a realização de um conselho de turma extraordinário, de carácter disciplinar, o aluno José iniciou uma segunda fase no seu processo de ensino e de aprendizagem nesta instituição com ensino individualizado em regime de tutoria absoluta com uma educadora da instituição.

Durante este tempo que correspondeu quase na íntegra ao 2.º período das actividades lectivas, não existe qualquer relato por parte de qualquer actor da instituição no que se refere ao processo educativo deste aluno.

Reintegração do aluno da turma: um difícil processo de (re)adaptação

No mês de Março, o José é reintegrado na sua turma do primeiro ano, mas que como titular tem uma nova professora. Percebemos que este processo de reintegração foi novamente de tal forma complexo que requeria um relatório quase diário por parte da nova professora,

“Gerou-se uma situação bastante difícil a gerir. Meteu-se com os colegas, bateu-lhes com a régua e atirou-lhes a pedra que trazia. Estes reagiram o que gerou um caos (...) recorri uma vez mais à ajuda da psicóloga (...)” (Informação I, 9 de Junho de 2003).

“Devo informar, com profunda preocupação, que esta situação se dá ultimamente quase todos os dias assumindo em cada dia progressão e características diferentes.” (Ibidem)

Segundo o relatório final de integração do aluno na instituição de ensino que o recebeu no seu primeiro ano de escolaridade, o comportamento agressivo do José começava na portaria e era dirigido aos colegas e mesmo à funcionária que o ia buscar. A atitude agressiva prosseguia na recusa em ir à sala de aula juntamente com os colegas que importunava e batia, sob o olhar da mãe. Houve dias em que só entrava na sala de aula na companhia da psicóloga ou no colo de uma funcionária, de um aluno mais velho e mesmo de um encarregado de educação,

“O José passou cerca de dois a três meses sob a tutela da Educadora onde tinha um atendimento individualizado, toda a atenção lhe era dirigida e, quando integrou de novo a turma verificou-se uma viragem marcante na sua vida.”
(Relatório de integração do aluno, 1.º ano, 3.º período, 2002/2003).

Ainda segundo o mesmo relatório, o José durante as aulas implicava com os colegas, atirava-lhes com os lápis, rasgava os trabalhos dos mesmos, cuspiam neles e nos cadernos. Também insultava e batia, principalmente as meninas e nos fisicamente mais frágeis, afrontando contudo os mais fortes. Por vezes a sua violência era de tal ordem que quando começava a pontapear a sala, bem como o mobiliário e as portas da mesma, impedia não só os seus colegas de turma, mas também os colegas das salas vizinhas a continuar o exercício de ensino e de aprendizagem.

“Quando não consegue realizar os seus intentos, revira as cadeiras e as mesas, recorre à vassoura, ao extintor do incêndio e ao aquecedor que consegue arremessar contra as pessoas que o rodeiam. Nesse estado de fúria é difícil acalmá-lo.” (Ibidem).

“Nos dias mais bem sucedidos é incrível ver o comportamento da mesma criança que nos momentos antes estava no seu estado extremo de fúria e que momentos depois estava completamente calmo e pronto a trabalhar. Só quem tenha presenciado ou conheça esta faceta, pode acreditar.” (Ibidem)

Parece-nos que para a professora, o mais importante é ministrar conhecimentos num ambiente de perfeita harmonia entre o aluno, colegas, professores e encarregada de educação e segundo os seus próprios registos, levou por várias vezes o relato destas situações à encarregada de educação e segundo a mesma, nos vários encontros manifestou a necessidade de haver entre todos uma parceria e funcionamento em rede para o bem moral, psicológico e cognitivo do educando. No entanto e segundo o registo das suas afirmações, todas estas acções não foram bem compreendidas pela mãe do aluno que reagiu de forma negativa contra a escola

“Isto desencadeou da parte do aluno sentimentos de hostilidade e mesmo alguma ousadia levando-o a proferir palavrões mesmo contra a professora e inventando acontecimentos que fossem bem recebidos aos olhos e vontade da mãe.” (Ibidem).

Relatório de adaptação e integração do José no 1.º ano de escolaridade

Neste primeiro ano de escolaridade e tendo marcado presença na instituição através de três fases de integração, o José parece ter mostrado sempre uma grande agitação interior e grandes dificuldades na distinção entre o bem e o mal, tendo em conta as diferentes facetas de disciplina/indisciplina evidenciadas pelo mesmo. Segundo a professora,

“Se me perguntarem, qual foi o grau de integração deste aluno, direi que esta não pôde ser realizada em todas as suas valências porquanto circunstâncias externas e alheias à vontade expressa pela Instituição e do próprio aluno impediram que se efectivasse com êxito. Fico com a impressão de que todas as medidas tomadas pela Instituição para que o equilíbrio psicológico, moral e intelectual assim como o desenvolvimento cognitivo, se efectivasse, não foram devidamente reconhecidas nem respeitadas pela encarregada de educação que teria preferido que o seu educando continuasse a ter o tratamento privilegiado e personalizado contrariamente ao que tinha os colegas.” (Ibidem)

O aluno no final do ano lectivo transitou para o 2.º ano de escolaridade, pois embora se considerasse como,

“ (...) muito graves as situações de violência por ele protagonizadas, foram reconhecidas como muito positivas as suas capacidades de cognitivas, tendo ainda em consideração o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro que determina a impossibilidade da retenção no 1.º ano, salvo situações de elevado absentismo.”
(Relatório final de avaliação, 1.º ano, 3.º período, 2002/2003).

O processo educativo do José: a continuidade de um processo pleno de situações conflituosas e agressivas no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Não constam quaisquer documentos referentes ao 2.º ano de escolaridade deste aluno no processo educativo recebido pela actual escola, sabendo-se apenas que no 2.º ano teve uma nova professora que o também o acompanhou no 3.º ano de escolaridade. É neste ano lectivo que uma vez mais se encontram novas informações à direcção do colégio frequentado pelo José.

“Venho por este meio comunicar à direcção deste colégio (...) o aluno José teve comportamentos agressivos para com os colegas e a professora de Educação Física.” (Informação I, 14 de Dezembro de 2004).

“ (...) os colegas do José tentavam segurá-lo pois ele queria bater em todos os colegas, uns por terem vencido o jogo, outros porque lhe tinham tirado as bolas para entregar à professora (...) o aluno José continuou a dar pontapés e murros nos colegas (...). Quando os alunos iam a sair do ginásio, o aluno José esperava-os com uma pedra da calçada, ao que a professora teve de interferir rapidamente tirando-lha da mão, para que não acontecesse uma desgraça (...).” (Ibidem)

Uma vez mais, é importante salientar a grande agressividade por parte do José em relação aos seus colegas de turma e às aulas de Educação Física.

“A professora dirigiu-se ao aluno e pedi que o aluno lhe desse as camisolas dos colegas para que ela as pudesse guardar, ao que o aluno respondeu: - «Não, não dou», a professora tentou argumentar... ao que o aluno respondeu: «-Não quero saber», a professora resolveu tirar as camisolas das mãos do José ao que o aluno não respondeu da melhor forma, pois começou a dar pontapés à professora e a dizer: «-larga-me puta».” (Informação II, 4 de Janeiro de 2005).

Segundo o relato escrito e presente no processo educativo do aluno, esta foi uma das situações que maior índice de violência gerou em contexto de dinamização de actividades lectivas, já que apercebendo-se da gravidade da situação que se estava a desenrolar e no sentido de obter ajuda, a professora de educação física chamou duas auxiliares da acção educativa que dirigiram-se ao aluno para o retirarem do recinto desportivo para que a professora pudesse continuar a aula com os restantes alunos. O José sentindo-se confrontado pelas duas auxiliares agarrou-se a um banco e tentou afastá-las com pontapés. Quando estas o conseguiram separar do banco, ele pontapeou-o, o que o fez virar e cair em cima dos pés de uma das auxiliares. Estas como solução para a gravidade da situação vivenciada contactaram com o serviço social, tendo uma psicóloga se prontificado para ir buscar o aluno ao ginásio que na companhia da mesma saiu calmo e sem quaisquer tipos de agressões.

O processo de integração do José na escola actual: um aluno empenhado e disciplinado

No ano lectivo 2005/2006, o aluno foi transferido para a escola actual do 1.º ciclo do ensino básico. No início do ano lectivo esteve integrado numa turma de 4.º ano e segundo os registos da professora, foi sempre considerado um aluno exemplar a nível do comportamento e atitudes na sala de aula.

“O aluno José mostra ser um aluno empenhado e muito disciplinado. É um exemplo para a turma. Preocupa-me a carência do material escolar e do vestuário. Preocupa-me a falta de bons hábitos de higiene e receio que o José tenha também carências alimentares. Já informei a Protecção de Crianças e Jovens com conhecimento da Coordenadora da Escola.” (Informação à CPCJ, a 12 de Outubro de 2005).

Atitudes e comportamentos: de um aluno calmo e empenhado ao manifesto comportamento desajustado

No final do primeiro período, a turma onde estava integrado o aluno José foi alterada pela necessidade da formação de uma nova turma, já que a primeira tinha demasiados alunos para diferentes níveis de ensino. O principal critério utilizado para seleccionar os alunos na formação da nova turma, foi a continuidade em conjunto daqueles que tiveram a formação inicial desde o 1.º ano de escolaridade.

Com a nova turma formada com um total de 10 alunos e com o novo professor, o José continuou a mostrar-se um aluno empenhado na sala de aula,

“O José revela um bom comportamento no decurso das aulas. Adota uma postura de concentração ainda que esteja, algumas vezes, na realidade alheio ao que se trabalha nas aulas. O comportamento do José altera-se (de forma radical) quando revela descontrolo nervoso/emocional.” (Relatório analítico de acompanhamento, 4.º ano, 3.º período, 2005/2006)

Segundo o relatório analítico de acompanhamento redigido pelo professor, o José veio a revelar com o decorrer do ano lectivo e no decorrer dos períodos do recreio comportamentos estranhos e bastante agressivos para com as auxiliares da acção educativa bem como para com os alunos do Jardim de infância e do 1.º Ano do 1.º Ciclo.

Situação escolar do aluno: a transição para o 2.º Ciclo do Ensino Básico

No final do ano lectivo, o José transitou para o 2.º Ciclo do Ensino Básico, sendo importante referir as medidas que o professor julga serem importantes a considerar para a resolução das dificuldades/problemas diagnosticados,

“Dado o aluno ter até à altura no seu processo diversos relatórios de agressões com professoras e pessoal auxiliar...relatórios de ocorrências durante o presente ano lectivo (agressão a uma auxiliar do jardim de infância, fuga da escola) bem como suspeitas ao nível psicológico e, uma vez que já foi feito, no presente ano lectivo, um plano de recuperação para o aluno tendo sido assim iniciada a sua sinalização, venho por este meio solicitar o diagnóstico e despistagem ao nível da psicologia para que, em conjunto, seja possível os desvios comportamentais e dificuldades de aprendizagem do aluno uma vez que uma sinalização plena só poderá ser realizada tendo por base um relatório de um profissional de psicologia.

Por último, urge referir a necessidade do aluno ser integrado numa instituição onde possa ser acompanhado por uma equipa de profissionais multidisciplinar de modo a potenciar o seu processo de desenvolvimento global bem como, acompanhar toda a família.” (Relatório final de avaliação, 3.º período do 4.º ano, 2005/2006).

É necessário salientar que a proposta do professor em relação à instituição de ensino que o aluno José deve frequentar no 2.º Ciclo, refere-se à instituição onde o aluno frequentou os três primeiros anos de escolaridade.

1. 5. 4 Vivências familiares: relações interpessoais

Caracterização da família e das relações familiares: vida familiar disfuncional e estratégias familiares desfavoráveis

Segundo o relatório analítico para acompanhamento no 2.º Ciclo, elaborado pelo professor da turma, o José é filho de mãe solteira, não havendo qualquer registo da filiação paterna em qualquer documento oficial. A mãe é portuguesa e reformada. Este aluno vive uma situação familiar complexa. Actualmente vive com a mãe, com um irmão mais velho saído

recentemente de um estabelecimento prisional e dois sobrinhos mais novos (com 4 e 6 anos respectivamente), filhos de uma irmã do José que se encontra desaparecida. Ainda no mesmo relatório, a mãe do José não obstante o facto de ser atenta e colaborar com o professor na resolução de situações do quotidiano escolar, revela incapacidade para tomar conta do filho e dos netos.

A mãe do José por várias vezes já foi encontrada a protagonizar situações onde se duvidava da sua sanidade mental. A primeira professora do José, do ano lectivo actual, alertou a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens para tal situação,

“ (...) No dia 11 de Novembro de 2005, encontrei a dita senhora a dançar e a pular perto da porta da minha sala de aulas com os seus educandos encostados ao gradeamento, observando-a e por ela esperando.” (Informação à CPCJ, a 12 de Outubro de 2006)

O relacionamento do José com a mãe: uma relação baseada na chantagem e na agressividade

O José faz muitas vezes chantagem com a mãe e esta acaba por ceder dando-lhe dinheiro, doces, etc. para que ele lhe “obedeça”. Em episódios frequentes que ocorrem ao portão da escola ou mesmo no interior desta, o José chega a agredir a mãe, inclusive com pedras, quando esta não cede aos seus pedidos.

Como já foi referido, nota-se que o aluno revela, muitas vezes, falta de cuidados de higiene e graves distúrbios alimentares, o que denota uma organização familiar precária.

A intervenção da escola perante os sinais de vivências em risco: sinalização à C. P. C. J.

A primeira professora do 4.º ano refere num conselho de docentes que perante as carências apresentadas pelo aluno, nomeadamente a escassez do material escolar, de vestuário e mesmo a nível nutricional, convocou por diversas vezes a mãe do aluno para diversas reuniões em dias distintos,

“No dia 21 de Setembro de 2005 (...) a senhora admitiu as suas poucas possibilidades financeiras, nomeadamente a falta de condições de higiene, de

vestuário e de alimentos. Esclareceu ainda, não ter água quente, não ter utensílios de cozinha nem electrodomésticos, não ter camas, mas apenas um colchão, onde dormem todos juntos, não ter roupa de cama (...)”. (Acta do Conselho de Docentes, 8 de Novembro de 2005)

“Durante alguns dias mantive o contacto com a referida senhora que me garantiu uma visita ao Banco Alimentar da zona mais próxima da sua residência. Foi difícil conseguir da senhora este compromisso, pois a mesma garantia-me que as senhoras do Banco Alimentar não gostam dela e que só lhe dão comida estragada.” (Ibidem)

“Tudo podia ser mais facilitado se o encarregado de educação, nesse caso a mãe, assumisse maior responsabilidade e desse melhor colaboração nesse processo. Nota-se que quando lá em casa há estabilidade, esse estado de espírito é visível no aluno, que se mostra calmo e interessado e se comporta dignamente nas actividades lectivas. Quando o contrário se verifica, então na escola o comportamento é caótico.” (Ibidem)

1. 5. 5 Vivências na comunidade: risco para a integridade física, psíquica e moral

Condutas desviantes

Perante o quadro que apresentamos, urge ressaltar o facto deste ser um aluno que continuando a apresentar as características emocionais que apresentou ao longo no seu percurso escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pode vir a constituir por si mesmo uma ameaça à sua integridade e à integridade dos demais. Exemplo destas situações é um acontecimento protagonizado por este aluno e relatado pelo professor numa informação à coordenadora da escola.

“No dia 15 de Maio de 2006, o aluno José planeou e conseguiu uma fuga da escola, levando consigo dois alunos do 1.º ano durante a hora do almoço. No dia 15 de Maio, este companheirismo “forçado” resultou numa fuga (durante a hora do almoço). Foram encontrados por volta das 19 horas na linha do comboio por

um monitor do ATL que juntamente com a Escola Segura prosseguia nas buscas.”
(Informação à coordenadora da Escola, 16 de Maio de 2006)

Situações como esta evidenciam claramente a existência dos factores de risco sociais que apontam no nosso entender para comportamentos indicadores de pré-delinquência e que por sua vez carecem de uma intervenção rápida e eficaz por parte das instituições de defesa e de protecção das crianças em situação de risco.

2. Interpretação dos resultados: considerações finais

2. 1 Identificação dos sinais que evidenciam as vivências da Francisca em “situação de risco”

A Francisca passou por duas unidades educativas durante o seu percurso no 1.º ciclo do Ensino Básico e em cada ano teve sempre uma professora diferente. No seu processo individual, apenas tivemos acesso às suas avaliações e através das mesmas podemos concluir um conturbado processo de integração na escola caracterizado sobretudo, por um elevado absentismo, por problemas disciplinares e por um fraco investimento escolar. Contudo, durante o ano lectivo, no qual decorreu esta investigação, a professora da Francisca conseguiu estabelecer com ela uma relação muito próxima, da qual resultaram alguns frutos, na medida em que a Francisca se aproximou muito mais do contexto educativo.

O desleixo da aluna, no que diz respeito à sua apresentação e hábitos de higiene, bem como a escassez dos recursos materiais alimentares e escolares foram evidentes durante todo o ano lectivo, o que a par das suspeitas de maus-tratos, físicos, psíquicos e sexuais, infligidos à Francisca em contexto familiar, foram desde o início desta investigação, alguns dos sinais que compeliram preocupação da escola. No nosso estudo, a Francisca é um dos exemplos de uma criança em situação de risco eminente, onde sobressai o risco para a sua integridade física, com suspeitas por parte da escola, não só de lesões físicas, mas também de abusos sexuais. Por último e não menos importante, os maus-tratos na forma de negligência traduzem-se na falta de cuidados necessários ao saudável crescimento e desenvolvimento das crianças, salientando-se dos mesmos, os cuidados básicos de higiene, vestuário, alimentação, afecto e saúde, não lhe sendo assim garantido um desenvolvimento saudável a nível físico, psíquico e intelectual.

Acreditamos que o facto da Francisca a partir do 2.º período ter deixado de aparecer na escola com marcas de agressões se deveu à actuação da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens depois de todos os esforços envidados pela professora, nomeadamente na redacção e envio de relatórios com provas de presença da aluna no Centro de Saúde. No entanto, persiste a dúvida de que tal fecho de acontecimentos poderá também dever-se ao facto do tio ter ido trabalhar para Espanha.

2. 2 Identificação dos sinais que evidenciam as vivências do Flávio em “situação de risco”

O Flávio frequenta o 2.º ano pela terceira vez e durante todo o seu percurso escolar teve sempre uma professora diferente em cada ano lectivo, chegando mesmo a ter várias durante o mesmo ano, segundo consta nos documentos internos da escola.

O percurso escolar do Flávio foi sempre caracterizado pelas suas dificuldades de integração na escola. A sua apresentação descuidada e os problemas que apresenta no controlo dos esfíncteres são no nosso entender, alguns dos responsáveis pela sua inadaptação à escola e pelo seu isolamento. O Flávio aparenta ter uma baixa auto-estima e desmotiva-se com muita facilidade, apresenta um elevado absentismo do qual resultam os diversos insucessos escolares, na medida em que as suas grandes ausências na escola, não lhe permitem uma aquisição de competências que lhe garantam uma progressão significativa nos estudos.

Durante o desenvolvimento deste ano lectivo, a professora do Flávio conseguiu estabelecer com ele uma ligeira aproximação, no entanto longe de conseguir modificar hábitos absolutos do aluno no que diz respeito à assiduidade e à pontualidade. No entanto, e pelo que nos foi dado a observar, o aluno estava mais receptivo às regras da escola, tentou melhorar o comportamento e melhorou no seu processo de ensino e de aprendizagem, muito embora ainda sejam muito graves as lacunas que apresenta, e das quais resulta o nível de 1.º ano de escolaridade no que diz respeito à evolução na sua aquisição de competências.

A despeito da família do Flávio ser caracterizada por um baixo nível socio-económico, pelas fracas expectativas relativamente à vida escolar dos filhos e pela existência de estratégias familiares desfavoráveis, como a ausência de diálogo e um fraco envolvimento parental, nunca foi caracterizada pelas relações parentais propositadamente negligentes e abusivas, facto este não só comprovado pela família do Flávio ter aceite todas as ajudas propostas para o aluno, mas também por as ter solicitado para todos os filhos e netos. Parece-nos que neste caso, a “negligência” familiar não era propositada, mas simplesmente o resultado de uma incipiente formação e informação. No entanto, a ausência dos cuidados essenciais de higiene e de alimentação, bem como a escassez de recursos materiais, aliada a um isolamento familiar destas famílias obriga a que crianças como o Flávio vivam de forma precária, isolados num pequeno mundo que não lhes oferece condições sequer de sobrevivência.

2. 3 Identificação dos sinais que evidenciam as vivências do João em “situação de risco”

O João é um aluno que mantém um bom relacionamento com a professora e com todos os actores educativos, registando sempre um bom nível de assiduidade e de pontualidade. O João teve sempre a mesma professora e mesmo quando ficou retido no 3.º ano de escolaridade, manteve-se integrado na mesma turma com a mesma docente.

O João é um aluno sem necessidades específicas de educação e individualmente não apresenta quaisquer sinais reveladores de risco para o seu desenvolvimento intelectual. Contudo, durante todo o ano lectivo, a professora mostrou-se sempre preocupada com o futuro deste aluno, pois segundo ela todas as vivências familiares deste aluno indicavam um risco iminente para a sua integridade física e psíquica.

Durante os anos lectivos anteriores, o João sempre apresentou na escola sinais reveladores de vivências em situação de risco, por não apresentar todas as comodidades consideradas adequadas para a sua idade, mas antes, por apresentar um conjunto de carências ao nível das suas necessidades básicas: falta de higiene e vestuário, falta de comida, falta de cuidados de saúde e a falta de recursos materiais/escolares.

Quando se fala de crianças em risco, pensamos nas situações de abandono, de negligência, mas sobretudo de violência sob a forma de maus-tratos físicos, psíquicos e sexuais, pensamos também na prática de condutas desviantes por parte das suas famílias, como sejam a toxicodependência, o alcoolismo, a criminalidade e a promiscuidade. A baixa auto-estima do João e o isolamento em que se refugiava, são a nosso ver consequências de uma vida familiar disfuncional, das relações parentais negligentes, da ausência de diálogo, do fraco envolvimento dos pais no seu processo educativo e mesmo das agressões verbais e físicas por parte da mãe ao aluno. No nosso entender, estes são sinais que quotidianamente indicavam no João, a eventualidade de um conjunto de vivências de risco no meio familiar e na comunidade.

2. 4 Identificação dos sinais que evidenciam as vivências do Filipe em “situação de risco”

O Filipe é um aluno que não está minimamente motivado pelas aprendizagens, tem muitas dificuldades em todas as áreas curriculares e esta é já a 3.^a vez que repete o 2.º ano, completando desta forma 4 anos no mesmo Ciclo, sem ver por perto a perspectiva de o concluir.

Em termos individuais, o Filipe apresenta uma inadaptação acentuada à escola, um fraco investimento na vida escolar, um absentismo elevado, graves problemas disciplinares, um baixo nível de capacidades, um mau relacionamento com os colegas e com todos os actores do contexto educativo e um levado insucesso escolar, do qual resulta um desenvolvimento cognitivo ao nível de 1.º ano de escolaridade no que concerne às avaliações das suas competências essenciais.

O Filipe sempre teve um processo de ensino e de aprendizagem bastante conturbado, no entanto, a professora considera que a morte do avô foi para ele um choque tão grande que a nível emocional alterou as suas atitudes de tal forma que adquiriu comportamentos completamente desajustados sempre com tendência a piorar.

Os problemas disciplinares onde se envolve o Filipe são muitas vezes deveras preocupantes, dada a violência com que muitas vezes se sucedem. Não são raras as vezes em que actua na companhia de outros e daí a professora julgá-lo muito influenciável pelos outros. Parece-nos que se de imediato o julgamos um caso extremado, a merecer uma atenção imediata e específica para não deixar chegar mais longe um comportamento já com indícios de marginalidade, parece-nos também que há nele manifestações de um atraso no seu desenvolvimento cognitivo.

Através das intervenções da professora nas reuniões e dos registos que elaborou, parece-nos que para além do baixo nível socio-económico, são as relações parentais negligentes no que se refere à desresponsabilização da família na garantia das condições básicas de higiene, de alimentação e de recursos materiais escolares do aluno que identificam no Filipe, as vivências de risco que com o passar dos dias se transforma num misto de situações desconcertantes.

A par destas circunstâncias, é importante referir que o facto do Filipe de pertencer à etnia cigana, é por si só responsável da quase total exclusão social, pois como sabemos, esta é uma

cultura muito fechada, com fracas expectativas no futuro escolar dos seus educandos e com frequente indisponibilidade de colaborarem com a escola.

Contudo, devemos ainda acrescentar que de certa forma, consideramos nós, que a existência de um clima escolar negativo à etnia cigana pelo conflito das culturas da escola e da comunidade implica no aluno uma evidente inadaptação à escola que não prevê opções metodológicas interculturais capazes de reverter a utilização frequente de retenções para a edificação do sucesso escolar através do respeito e da valorização das diferentes culturas.

2. 5 Identificação dos sinais que evidenciam as vivências do José em “situação de risco”

O José frequentou nos três primeiros anos lectivos, uma instituição pública para crianças mais carenciadas. A despeito desta instituição também funcionar em regime de internato, o José frequentou-a como aluno externo.

Pelas observações realizadas e pela análise aos documentos internos, podemos inferir que o José foi um aluno que desde o início do seu percurso escolar, apresentou comportamentos desajustados e quase sempre caracterizados pelo seu envolvimento em situações problemáticas com recuso à violência física e verbal. Nesta instituição de ensino, todos os relatórios e todas as informações da equipa docente indicavam a mãe do aluno como a responsável pela maioria dos comportamentos desequilibrados do José. De facto esta encarregada de educação sempre foi referenciada como alguém desrespeitador das regras e das normas da instituição de ensino, portadora de uma linguagem imprópria e obscena dirigida aos professores não raramente na presença dos alunos e sobretudo como alguém capaz de reagir através de ameaças físicas, que foram algumas vezes concretizadas e que acontecendo, foi necessária a presença da Polícia de Segurança Pública e denúncia em Tribunal.

Numa breve análise ao percurso escolar na anterior instituição de ensino, e que apenas se justifica para podermos compreender melhor a história de vida deste aluno, constatamos a sinalização do José enquanto um aluno considerado em situação de risco, mas somente no que diz respeito aos sinais apresentados num comportamento desajustado. Pela análise cremos também, que a preocupação desta instituição foi sobretudo assegurar o processo de ensino e de aprendizagem deste educando em condições que pudessem assegurar a prevenção do aparecimento de situações problemáticas na presença dos seus pares.

No ano lectivo no qual decorreu esta investigação, foram também os sinais de risco familiares os primeiros a serem diagnosticados, nomeadamente no que diz respeito aos maus-tratos sob a forma de negligência. A falta de cuidados de higiene, os graves distúrbios alimentares e a falta de material escolar foram sinais que indicaram desde cedo uma organização familiar precária. Este diagnóstico foi se confirmando com a exposição da encarregada de educação em situações menos próprias, nomeadamente quando “vagueava” pela rua, gesticulando e falando sozinha, sem que se lembrasse de ir buscar o filho e os dois netos à escola. Segundo os dados

que recolhemos, não foram raras as vezes aquelas em que o seu discurso pareceu incoerente, fundamentalmente quando considerava as instituições de ajuda humanitárias capazes de a perseguir e de lhe fazer mal conscientemente.

O José vivia, desta forma, num contexto familiar completamente arredado da normal função da família enquanto instituição responsável pelo desenvolvimento das crianças num ambiente adequado, onde para além da satisfação das necessidades básicas, protecção e carinho, existam estratégias familiares desfavoráveis à sua integração na escola e na sociedade.

Ainda no primeiro período, o José mudou para um segundo professor e com ele manteve um bom comportamento na sala de aula, apenas revelando algum descontrolo na presença de crises nervosas/emocionais. A partir do 2.º período, o José revelou um comportamento completamente desajustado no que diz respeito às suas atitudes no espaço escolar comum a todos os alunos, sendo mesmo o responsável pela fuga de três alunos, onde ele se incluía, para a linha do comboio.

Quadro VI – Identificação dos sinais de risco de exclusão escolar e social

Alunos-caso	Sinais indicadores do risco de exclusão escolar e social
Francisca	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Díficeis relações inter-pessoais ▪ Comportamentos desajustados ▪ Inadaptação à escola ▪ Absentismo elevado ▪ Baixa auto-estima ▪ Fraco investimento na vida escolar ▪ Insucesso escolar ▪ Suspeita de maus-tratos: físicos, psíquicos, sexuais e por negligência ▪ Comportamentos de risco: integridade física, psíquica e moral
Flávio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Díficeis relações inter-pessoais ▪ Comportamentos desajustados ▪ Inadaptação à escola ▪ Absentismo elevado ▪ Baixa auto-estima ▪ Fraco investimento na vida escolar ▪ Insucesso escolar ▪ Suspeita de maus-tratos por negligência ▪ Comportamentos de risco: integridade física, psíquica e moral
João	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Isolamento ▪ Baixa auto-estima ▪ Suspeita de maus-tratos físicos, psíquicos e por negligência ▪ Comportamentos de risco: integridade física, psíquica e moral
Filipe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Díficeis relações inter-pessoais ▪ Comportamentos desajustados ▪ Inadaptação à escola ▪ Absentismo elevado ▪ Baixa auto-estima ▪ Fraco investimento na vida escolar ▪ Insucesso escolar ▪ Suspeita de maus-tratos por negligência ▪ Comportamentos de risco: integridade física, psíquica e moral
José	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Díficeis relações inter-pessoais ▪ Comportamentos desajustados ▪ Suspeita de maus-tratos psíquicos e por negligência ▪ Comportamentos de risco: integridade física, psíquica e moral

V – Conclusão

“Ordinário desaire de tudo o que é muito celebrado antes é não chegar depois ao excesso do que foi concebido. Nunca o verdadeiro pôde alcançar o imaginado, porque fingir perfeições é fácil; difícil é consegui-las. Casa-se a imaginação com o desejo e concebe sempre muito mais do que as coisas são. Por maiores que sejam as excelências, não bastam para satisfazer o conceito, e, se o enganam com exorbitante expectação, é mais rápido o desengano que a admiração. A esperança é grande falsificadora da verdade: que a cordura a corrija, fazendo que a fruição seja superior ao desejo. Princípios de crédito servem para despertar a curiosidade, não para empenhar o objecto. Melhor resulta quando a realidade excede o conceito e é mais do que se acreditou. Essa regra faltará no que é mau, pois ajuda-o a própria exageração; desmente-a o aplauso, chegando a parecer tolerável o que se temeu ser ruim ao extremo.”

Baltasar Gracián y Morales, in “A Arte da Prudência”

1. Contributos para um modelo de factores de risco que induzem a exclusão escolar e social em crianças do 1.º ciclo do ensino básico

Retomando nesta fase final do trabalho as questões que foram o ponto de partida para esta investigação de carácter qualitativo e descritivo, emergem deste estudo algumas conclusões construídas com base nos dados empíricos apresentados, e que aqui são expostos. Esta investigação resultou da necessidade de reflectir e estabelecer uma compreensão mais esclarecedora, sobre forma como se processa a escolarização das crianças em risco de exclusão escolar e social, identificando os factores que induzem a mesma. Acreditamos poder desta forma contribuir para a edificação de uma escola mais sensível e mais preparada para responder a um fenómeno que infelizmente está cada vez mais presente nas nossas realidades educativas e que desta forma se transforma num desafio constante na educação das nossas crianças.

Se por um lado, os contextos familiares e sociais em que as crianças vivem são os grandes responsáveis pelas suas vivências em situação de risco, por outro lado a escola não pode demitir-se das suas responsabilidades, pois são claramente evidentes as dificuldades que esta sente na implementação de práticas educativas mais inclusivas que põem em causa o desenvolvimento pessoal e social destas crianças. Segundo STRECHT (2001, 26) *“cada criança contém em si mesma o potencial inato de vir a ter múltiplas evoluções possíveis; depende de nós”*.

Este capítulo tem, assim, o objectivo de relacionar as conclusões resultantes do cruzamento e triangulação dos dados já interpretados anteriormente. Deste trabalho fará parte o levantamento de problemas que emergiram da própria investigação e que servirão de base a algumas questões porventura pertinentes para outros trabalhos de investigação.

Em linhas gerais, podemos dizer que a maioria dos alunos estudados nesta investigação provém de famílias de fracos recursos económicos e de baixo nível académico. O nível de insucesso destes alunos é notório, mercê por um lado, das suas carências ao nível das necessidades básicas: saúde, alimentação, higiene e recursos materiais/escolares, e por outro lado, de um certo divórcio entre a escola e a família. Contudo, a culpa deste divórcio não pode ser apenas atribuído à escola. O disfuncionamento familiar, as famílias monoparentais com

práticas desvitalizantes desfavoráveis e a impossibilidade da escola poder recorrer directamente a serviços de aconselhamento e a instituições de apoio social faz com que a mesma fique limitada a uma actuação menos eficaz.

Não pretendemos aqui encontrar soluções para todas as situações problemáticas levantadas neste estudo, todavia, não podemos deixar de tecer algumas considerações, que constituam um ponto de partida para uma reflexão sobre o assunto. É um facto que se por um lado, nenhuma mudança institucional pode, por si só, modificar o curso do insucesso, do abandono e da exclusão escolar, nem possa garantir a protecção das crianças que pelas vivências que apresentam nas suas histórias de vida se encontrem em situações consideradas de risco, por outro lado, o empenho de toda a comunidade educativa e social só poderá dar frutos se, e quando, tais esforços puderem inscrever-se num projecto conjunto, que fomente a participação de todos na vida económica, política e cultural da actualidade do nosso país.

Os desentendimentos e os mal-entendidos provocados inúmeras vezes pelas relações, tantas vezes difíceis, entre os actores da comunidade educativa e do meio de onde provêm os alunos mais desfavorecidos podem ser ultrapassados através de uma maior atenção da comunidade educativa e política a uma população escolar com carências de todas as ordens: económica, social e afectiva. Somente uma relação humana baseada no respeito e na colaboração pode contribuir para melhorar esta situação. Uma maior ligação entre a escola, a família e a comunidade, só poderá ser viável com o apoio sistemático e constante do poder político e social. A responsabilização de todos os actores: escola, família, autarquias, forças vivas da região são a nosso ver fundamentais, uma vez que a formação e educação das nossas crianças e dos nossos jovens deve ser um compromisso assumido por todos e não só pela escola.

Assim, pensamos ser fundamental apostar no apoio social às famílias, mas desenvolvido numa rede funcional e criteriosa entre os parceiros sociais. Uma rede social capaz de desempenhar as suas funções com a celeridade e eficiência necessárias após a detecção de evidências de que as crianças estão em situação de risco. Esta rede de apoio social só pode funcionar através de técnicos especializados e disponíveis para o trabalho de campo.

Ainda que a escola constitua um parceiro na detecção de crianças em situação de risco e disponibilize apoios de cariz educativo evitando quer o insucesso escolar mas também o abandono escolar por esse motivo, não lhe devem ser solicitadas outras competências de apoio social. Não devemos esquecer que a escola, segue orientações decididas pelo Ministério

da Educação, tem por missão a formação de indivíduos para que estes consigam a integração na sociedade como cidadãos activos sendo que esta formação está veiculada a conhecimentos fundamentais na sociedade actual. Se a sociedade pede à escola o que ela não pode dar, por falta de uma rede de apoio social funcional, a escola torna-se objecto de insatisfação social mas também de desvalorização ao nível da formação.

Os dados apresentados neste estudo realçam o desafio que presentemente se coloca à comunidade educativa de contribuir, através de todos os meios que tem ao seu dispor, que todos os alunos, independentemente das suas histórias de vida, de dificuldades de aprendizagem e de integração no contexto escolar, tenham possibilidade de ultrapassar todos os obstáculos, nomeadamente o insucesso, o abandono e a exclusão escolar e social e pelo contrário, consigam obter sucesso na aprendizagem e na integração, sucesso esse facilitador do seu desenvolvimento enquanto cidadãos capazes de participar responsavelmente na sociedade.

Responder, por um lado, de forma eficaz às necessidades educativas específicas de um número crescente de alunos, muitos deles com vivências em risco e protagonistas de situações verdadeiramente complexas a nível familiar, escolar e social, e por outro garantir a equidade em relação aos resultados educativos de todos os alunos deve ser uma prioridade das políticas educativas e sociais, de forma a não se construir uma sociedade em risco.

O principal objectivo desta investigação consistia em responder à questão: **que factores induzem a situação de risco de exclusão escolar e social em crianças do 1.º ciclo do ensino básico?**

Com a primeira questão: **pode a escola enquanto organização garantir o direito de todos à educação? Quais são os factores que podem pôr em causa esse direito?**

A análise de toda a informação recolhida mostrou existir uma vincada interacção entre a função da escola enquanto instituição fundamental para garantir o direito à igualdade na educação e as práticas educativas que amiudadamente assume, no sentido de nem sempre exercer o seu papel de integradora e socializadora e muito pelo contrário fazer prevalecer um *défice* no funcionamento escolar com consequências na aprendizagem e integração social por parte das crianças e dos jovens. Neste estudo, tudo indica que apesar do elevado absentismo de quase todas as crianças estudadas, do fraco investimento escolar, do mau relacionamento

que estabelecem com alguns colegas e professores/auxiliares da acção educativa, elas gostam da escola, sendo então necessário tentar compreender os motivos pelos quais o insucesso escolar é tão marcante nos percursos escolares destas crianças e quais os factores que podem desencadear um conjunto de consequências que não raramente se traduz em abandono escolar e mesmo à exclusão escolar e social

1. Insensibilidade multicultural por parte da escola. Os professores deparam-se cada vez mais com a promoção do sucesso educativo e social de uma população escolar que ao longo dos tempos vai expandindo a sua heterogeneidade, com uma matriz multicultural bem marcada e com necessidades, motivações e ambições diversas. Neste estudo, foi bastante evidente o facto de que diariamente os professores se confrontam com diferenças culturais bem marcantes e que não raras vezes são mote para os conflitos entre a população escolar e mesmo entre a comunidade e a escola. Na unidade educativa onde decorreu esta investigação e à semelhança de outras escolas do nosso país, são reconhecidas as diferenças étnicas, culturais e religiosas entre grupos que coabitam o mesmo contexto, no entanto, e ao invés de alguns professores, se não a sua maioria, considerarem a diversidade cultural como um facto e tentarem adaptar-lhe uma proposta educativa, consideram-na quase sempre um obstáculo ao processo de ensino e de aprendizagem e um até mesmo um *deficit* que na sala de aula impede o bom desenvolvimento deste processo.

Os professores reconhecem as diferenças culturais, mas parece-nos que a sua maioria não as quer conhecer e perdem desta forma a oportunidade de promover a rentabilização de saberes e de culturas como fonte de riqueza para o processo de ensino e de aprendizagem. Pela nossa investigação, acreditamos que alguns dos casos de insucesso escolar e de inadaptação à escola, como os protagonizados pelo Filipe e pelo Flávio são exemplos da situação que se expõe e que desta forma, a nosso ver, constitui um factor de risco de exclusão escolar e social. No caso do primeiro aluno, ressalta a pertença a uma minoria étnica cujo projecto de vida não passa pela escola e no caso do segundo aluno, a sua origem numa cultura africana com fracos recursos socio-económicos, fraca formação académica e com *deficits* na comunicação, por utilizar formas linguísticas próprias da sua cultura, cria um afastamento entre a família e a comunidade escolar capaz de reforçar uma vez mais as diferenças culturais, linguísticas e a não identificação com os valores transmitidos pela escola e a falta de sentido das aprendizagens daquilo que nela se ensina como um factor de risco para a exclusão escolar e social.

2. Fracas expectativas do professor em relação ao desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Foi evidente no nosso estudo que a falta de preparação dos professores para lidar com situações difíceis provoca um desgaste e um progressivo esgotamento físico e psicológico que levam muitas vezes à intolerância, a expectativas negativas, a uma falta de investimento nos alunos e por vezes ao próprio absentismo.

O processo de constituição das turmas no 1.º Ciclo do Ensino Básico encontra-se definido segundo determinados critérios. Os grupos formados no 1.º ano de escolaridade deverão ter continuidade independentemente dos resultados escolares dos alunos, ou seja, a homogeneidade inicial no que se refere à idade tende a conservar-se, embora as turmas sejam heterogéneas quanto aos níveis de ensino. Quando os professores são titulares da escola, acompanham o grupo desde o 1.º ano até ao 4.º ano de escolaridade, no entanto e a despeito de melhor do que ninguém conhecerem a organização e o funcionamento da unidade educativa onde se movimentam bem como o contexto escolar e social onde exercem as suas funções, *rotulam* negativamente os alunos que no 1.º ano de escolaridade mostraram sinais que de alguma forma faziam prever o seu insucesso escolar e de certa forma “desinvestem” não raras vezes no seu processo de escolarização, nomeadamente no que diz respeito às alternativas pedagógicas, considerando a actual flexibilidade dos currículos escolares. Por outro lado, quando os professores não conseguem ou não querem ficar na mesma escola e no ano lectivo seguinte as turmas são distribuídas por outros professores muitas vezes com poucos anos de experiência, estes recebem “informações” dos alunos e que na sua maioria são de tal forma desmotivantes que *à priori* criam nestes professores baixas expectativas que por sua vez se reflectem num fraco investimento escolar no processo de ensino e de aprendizagem destes alunos. Estas “*rotulagens*” não passam despercebidas aos alunos que não raramente as assumem na medida em que desvalorizam as próprias capacidades cognitivas e passam a tentar assumir-se no contexto escolar através de comportamentos desajustados, tentando desta forma ganhar o respeito através de actos agressivos que os coloquem na fasquia dos mais temidos. Ou seja, os alunos ajustam a sua maneira de ser e de estar de acordo com as rotulagens que lhes são atribuídas, obtendo desta maneira os resultados que vão ao encontro das expectativas negativas dos professores.

Exemplos destas situações são os casos do Flávio e da Francisca que quando foram entregues aos novos professores foram não só caracterizados pelo seu passado negativo como também foram alvo das baixas expectativas dos professores que já os conheciam. Remetendo-nos uma

vez mais às nossas observações, ressaltamos algumas das intervenções dos professores nos conselhos de docentes, onde salientamos a coordenadora de escola, quando diz:

“Quanto à Francisca, é o habitual, sempre suja, sem comer e sempre pronta para uma briga! É assim colega, a Francisca é uma aluna que sempre nos deu confusão, aprender não é com ela, mas temos de ver a idade que já tem...” (Conselho de Docentes, a 9 de Janeiro de 2007)

3. Estratégias de ensino passivas não adaptadas aos interesses e às necessidades dos alunos. Face ao aumento da diversidade dos públicos escolares, verifica-se actualmente a passagem de um currículo uniforme e centralizado, para um quadro de orientações curriculares nacionais, onde a escola, os seus órgãos de gestão e coordenação e os professores têm a competência de gerir e construir o currículo, tornando-o activo e adequado à diversidade dos contextos e das vivências dos alunos, para que todos possam realizar as aprendizagens de uma forma verdadeiramente significativa.

No entanto, pelo que observamos na nossa investigação, não nos pareceu existir por parte dos professores um grande empenho na construção de um contexto de aprendizagem culturalmente rico e motivador, tornando-o atractivo e significativo para os alunos. Sabemos que a inovação gera muitas vezes a insegurança, no entanto, continuamos a acreditar que apenas uma cooperação e uma interacção entre alunos e professores e entre o corpo docente de cada escola num trabalho conjunto de troca de experiências pode permitir a reflexão e a execução de um conjunto de técnicas capazes de se adequarem às especificidades e diferenças de cada criança ou de cada grupo de crianças. É neste sentido, necessário, que os professores devem colocar de parte realidades estereotipadas, para proporcionar momentos de comunicação entre a escola e a comunidade e entre professores e pais. Todavia e uma vez mais remetendo-nos ao contexto da nossa investigação, em nenhum momento nos deparamos com a preocupação dos professores em criarem este elo de ligação entre as actividades lectivas e as culturalmente próximas do meio comunitário e familiar de cada aluno.

Acreditamos que a articulação de interesses culturais e pedagógicos traria grandes vantagens para o processo de ensino e de aprendizagem de cada aluno, no sentido de se transformar um conjunto de estratégias passivas num conjunto de estratégias adaptadas aos interesses e às necessidades dos alunos, o que a nosso ver seria sem dúvida uma mais valia para combater o risco da exclusão escolar e social.

4. Isolamento profissional entre professores e falta de articulação com outros técnicos e equipas multidisciplinares. Na nossa investigação foram diversas as situações, onde pudemos observar os professores a enfrentarem e a resolverem situações problemáticas que apresentavam características exclusivas de outras áreas de formação, como a psicologia e a sociologia. Ou seja, por diversas vezes vimos o professor agir “vestindo a pele” de outros profissionais, sem que para tal tivesse ou tenha formação académica. Acreditamos que cada profissional é especialista na sua área e que a sua acção em situações tantas vezes melindrosas no contexto psicológico e sociológico traz sentimentos de insegurança e frustração aos docentes, que por um lado, actuam não raramente pensando estarem a agir para o bem dos alunos, e por outro lado, preferindo a continuidade de um trabalho meramente pedagógico dentro da sala de aula, muitas vezes pela desmotivação que por outras experiências já sentiram quando intentaram o auxílio de outras instituições. Nesta investigação confrontamos com o facto de que vários professores não acreditavam na intervenção das equipas especializadas para o efeito: para a defesa e para a protecção das crianças que assinalavam com vivências em risco. Por um lado, a inexistência de serviços de aconselhamento (pedopsicologia, assistência social, assistência médica/enfermagem e jurídico) constitui o maior *défice* que a escola apresenta no que diz respeito ao apoio considerado necessário por parte dos professores para levar a bom termo o acompanhamento das crianças consideradas pelos mesmos em situação de risco eminente. Por outro lado, durante a nossa investigação fomos levados a concluir que a actuação das instituições do Estado criadas para defender e proteger os direitos das crianças, nomeadamente a Comissão de Protecção a Crianças e Jovens e a Assistência Social raramente responderam em tempo útil às solicitações dos professores e da escola, e quando o fizeram nem sempre foi da melhor forma, principalmente pelo facto de não actuarem em parceria com a escola numa intervenção directa com os alunos e com os seus familiares no contexto educativo, familiar e social. Daqui inferimos que o isolamento profissional dos professores, nem sempre por sua opção, e a falta de articulação com outros técnicos e equipas multidisciplinares é sem dúvida um factor que coloca em causa o bom desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos considerados em risco de exclusão escolar e social.

Remetendo-nos à informação que recolhemos durante a nossa investigação, podemos salientar os casos da Francisca e do José que atempadamente foram sinalizados como alunos em situação de risco, mas que durante o ano lectivo foram raras vezes objecto de preocupação destas instituições e somente puderam contar com as estratégias pensadas pelos professores.

5. Corpo docente móvel, inexperiente e com *deficits* ao nível da sua formação mais específica. O facto dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico terem formação académica e profissional completa não impede a que haja uma grande mobilidade dos professores entre escolas de um ano lectivo para o outro. À excepção das professoras do Filipe e do João, todos os outros estavam colocados na escola pela primeira vez. Duas professoras eram da zona norte do país e o professor do distrito de Setúbal, sendo que qualquer um destes últimos, apresentavam apenas dois anos de experiência profissional

A professora do Flávio, por exemplo, mostrou uma habilidade natural para lidar com alunos problemáticos e ao longo do ano lectivo acompanhou este aluno e envidou todos os esforços possíveis para melhorar as suas condições de vida. O forte investimento pessoal e profissional desta professora reflectiu-se positivamente nas respostas que conseguiu das instituições de assistência, defesa e protecção do Estado. O relacionamento que conseguiu estabelecer com o aluno fez com que ganhasse não só a sua confiança, mas também a confiança da sua família e ao longo do ano foi criando um clima propício à aprendizagem e de clivagem ao absentismo e indisciplina.

No entanto e apesar deste exemplo, não foram poucas as vezes em que nas nossas observações ouvimos desabafos dos professores como: *“na ESE não me preparam para isto”*; *“quis ser professor para ensinar e não para ser psicólogo”*; *“se não sou psicólogo ou assistente social, porque me obrigam a fazer de conta que sou?”*. Perante estas expressões, resta realmente questionar: *“Onde falha a nossa escola?”*; *“Serão estas circunstâncias resultado de uma sociedade cada vez mais destruída e sem valores, será resultado de uma formação desadequada dos professores perante uma sociedade cada vez mais mutante ou será ainda, o resultado de uma organização social que centra os seus objectivos educacionais numa dimensão meritocrática, com lugar a uma cidadania baseada na democracia representativa, ao invés de uma dimensão democrática com lugar à diferença e à cidadania baseada na democracia participativa?”*

São sem dúvida questões essenciais para podermos compreender melhor a escolaridade das crianças em situação de risco e resta-nos somente esperar pelos bons resultados no novo modelo de recrutamento de professores que aspira a colocação dos mesmos num período de pelo menos três anos consecutivos. Todavia, alguns aspectos como a desmotivação pela colocação em escolas distantes de casa e consideradas problemáticas são a nosso ver, razões que por enquanto ainda nos levantam dúvidas sobre os resultados positivos da aplicabilidade

deste novo modelo e recrutamento. O facto de referirmos as escolas problemáticas como um obstáculo ao bom desempenho dos professores não significa contudo, uma má vontade dos mesmos para trabalhar com crianças mais “*difíceis*”, significa sobretudo a ausência de qualquer apoio que a nível social impeça um favorável processo de ensino e de aprendizagem, pois a escola tem por missão principal a educação e cremos que será, sobretudo, por parte da sociedade a emergência de estratégias que objectivem uma maior ligação entre a escola e a comunidade envolvente.

A segunda questão: **de que modo as dinâmicas e práticas familiares da família condicionam a trajectória escolar das crianças?**

A análise dos dados recolhidos na nossa investigação mostrou existir uma demarcada interacção entre o ambiente de origem e os percursos de vida de cada criança. Os seus projectos para o futuro e os seus trajectos de socialização parecem estar ligados à qualidade do envolvimento afectivo, emocional e socio-económico em que cada um nasce e se desenvolve.

1. Famílias disfuncionais e não estruturadas nos seus papéis. Durante a nossa investigação fomos confrontados com famílias desorganizadas internamente, com fracos recursos económicos, com problemas graves de toxicodependência, de alcoolismo, de criminalidade e de prostituição que dificilmente conseguiam desempenhar saudavelmente e com sucesso as suas funções parentais.

No estudo que apresentamos, as crianças estudadas partilham em comum uma infância vivida em condições extremamente desfavoráveis. São crianças “*desnutridas*” não só de alimentos, mas essencialmente de afecto e amiudadamente exteorizam os seus sentimentos de revolta e impotência perante a adversidade das suas vidas não tão-somente através de comportamentos desajustados e indisciplinados, mas sobretudo através das difíceis relações que estabelecem com os seus pares e com todos os actores educativos.

A Francisca e o José são dois dos exemplos presentes na nossa investigação, que apresentam vivências difíceis no seio de famílias disfuncionais. A Francisca depois de um passado difícil na companhia da mãe num ambiente de toxicodependência e promiscuidade experimentou uma vida carente de afecto, de protecção, de cuidados básicos de saúde, de higiene e de alimentos, mas sobretudo uma vida que pelas suspeitas da escola foi preenchida por maus-

tratos psíquicos, físicos, sexuais e por negligência, pois não raras vezes chegou à escola marcada, dorida e revoltada. Ao longo desta investigação deparamo-nos com níveis de abandono e de sofrimento por parte destas crianças, nomeadamente da Francisca que nós próprios à semelhança dos seus professores ficamos constrangidos e com os sentimentos difusos porquanto angustiados, por ser quase ponto assente o facto das crianças como a Francisca continuarem a serem vítimas dos maus-tratos continuados, a despeito dalguns esforços envidados pelos professores para a sinalização das vidas em risco destas crianças, como foi o caso da professora da Francisca que ao longo de todo o ano lectivo, empenhou todos os esforços possíveis,

2. Estratégias familiares desfavoráveis ou desvitalizantes. Remetendo-nos uma vez mais à nossa investigação, urge voltar a referir a família como uma instituição nuclear para o bom desenvolvimento de cada criança. A família deveria funcionar como um lugar de bem-estar e de realização pessoal, onde começa a educação das crianças e dos jovens, todavia, nem sempre assume as funções inerentes e necessárias ao cumprimento destes objectivos. A ausência de diálogo, a desresponsabilização paterna e o desinteresse dos pais pela vida escolar dos seus educandos são exemplos das estratégias familiares desfavoráveis que ao invés de criarem um ambiente familiar seguro e protector, mostram-se indisponíveis para o acompanhamento e supervisão do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem dos seus filhos e da própria socialização.

À semelhança das outras crianças, o João é um exemplo de um aluno em risco, pelas estratégias familiares praticadas pelos seus pais serem claramente desfavoráveis para o seu desenvolvimento físico, psíquico e cognitivo. O desemprego, a precariedade e o afastamento relacional dos seus pais têm sem dúvida muita responsabilidade no isolamento escolar manifestado por este aluno e da sua difícil integração na escola, afastando-se dos colegas e encontrando abrigo na professora e na companhia das auxiliares da acção educativa. As suas carências de afecto, de protecção e de cuidados básicos de saúde, de higiene e de alimentação são sinais do exercício de estratégias familiares desfavoráveis que no nosso entender se traduzem num dos factores de risco para a exclusão escolar e social. O José surge também na nossa investigação com todas as evidências de uma vida familiar desvitalizante. Muito embora não se coloque em causa o afecto que lhe é dedicado pela sua mãe, as suas atitudes são amiudadamente reflexo de uma saúde mental que a nosso ver muito precisava de apoio, na medida em que nem sempre assumia posturas correctas, mesmo na presença dos seus

educandos. Exemplo desta situação é uma das informações que a primeira professora do José envia para a comissão de protecção de crianças e jovens a 12 de Outubro de 2006,

“(...) No dia 11 de Novembro de 2005, encontrei a dita senhora a dançar e a pular perto da porta da minha sala com os seus educandos encostados ao gradeamento, observando-a e por ela esperando.”

Ainda que não bastasse estas atitudes, a senhora sempre demonstrou pouca capacidade para gerir os recursos materiais que possuía e os auxílios institucionais que usufruía e não raras vezes acedia à chantagem do José para conseguir controlar a sua agressividade.

3. Relações parentais negligentes e/ou abusivas. Esta investigação deu voz a muitas crianças, onde as relações familiares são caracterizadas por histórias de negligência, demissão da responsabilização paterna, violência psicológica e física e ainda de abuso sexual. Através dos comportamentos desajustados e sobretudo dos sinais que indiciavam maus-tratos nos meios familiares fomos-nos confrontando com estas relações parentais negligentes e mesmo abusivas que colocavam em risco o desenvolvimento físico, psíquico e cognitivo bem como a própria vida das crianças estudadas.

Uma vez mais surge a Francisca como exemplo de um dos que consideramos mais um factor de risco de exclusão escolar e social, na medida em que durante todo o ano lectivo era para a professora alvo de uma preocupação constante, sobretudo pelo facto de por diversas vezes ter sido acompanhada a consultas de urgência no Centro de Saúde pelos sinais que apresentava e que levavam a professora a suspeitar de maus-tratos físicos e sexuais,

“No dia 2 de Fevereiro, a Francisca chegou á escola marcada por algo que se assemelhava a uma vassoura. As costas estavam doridas e apresentavam vários hematomas, assim como os braços e as pernas. A aluna foi conduzida ao Centro de Saúde.” (Informação à CPCJ, 27 de Janeiro de 2006).

Numa outra perspectiva surge o Flávio que no nosso entender e pelas inferências que fizemos durante as observações, é um aluno vítima de actos negligentes por parte dos seus pais que mesmo a despeito de não nos parecerem propositados e conscientes, trouxeram ao longo da história de vida deste aluno, situações de quase sobrevivência, onde a carência de cuidados básicos de saúde, de higiene e de alimentos foram os responsáveis pela sua inadaptação à

escola, ao seu fraco investimento escolar, ao seu elevado absentismo e principalmente ao seu isolamento e ao difícil relacionamento com os seus pares e com todos os actores educativos.

4. Pertença a uma minoria étnica cujo projecto de vida não passa pela escola. Na nossa investigação surgiu por diversas vezes as diferenças culturais, nomeadamente entre a cultura do nosso país e as culturas cigana e africanas. No entanto as minorias étnicas, onde se ressalva a etnia cigana surgem enquanto grupos marginalizados e não raras vezes segregados. O Filipe de etnia cigana é no nosso estudo exemplo de uma criança oriunda de uma família onde para além das carências sócio-financeiras que apresenta, não mostra qualquer interesse pelo percurso escolar do seu educando, pelo facto dos seus projectos de vida não passarem pela escola.

Este estudo reforça a ideia de que as crianças que crescem e se desenvolvem em situações de violência e de humilhações demonstram uma grande dificuldade em discernir o bem e o mal. Estas crianças pertencentes a minorias étnicas encontram-se completamente desenraizadas na nossa sociedade e por inerência procuram sub-grupos fora da escola, onde se torna premente o envolvimento precoce nas actividades delinquentes. O Filipe à semelhança destas crianças tem muitas dificuldades em controlar os seus impulsos e assume atitudes e condutas violentas nas respostas às contrariedades com que diariamente se confronta. O sistema de relações interpessoais que estabelece na escola com os seus pares e com todos os actores educativos é caracterizado por atitudes agressivas e uma permanente oposição e desafio. Diariamente assistimos às manifestações das suas tendências por não respeitar as normas e as regras estabelecidas pela escola e fazia uso repetidamente de comportamentos apelativos, revelando uma instabilidade emocional traduzida em comportamentos desajustados quer na sala de aula, quer em todos os espaços escolares, provando desta forma que frequenta a escola com um já longo historial de frustrações e insucessos, mas sobretudo com um conjunto de valores pessoais que em nada estão de acordo com aqueles que a escola lhe quer transmitir.

5. Baixo nível socio-económico e académico das famílias. Qualquer um dos alunos da nossa investigação é originário de classes sociais e grupos étnicos marginalizados e amiudadamente excluídos. Do discurso destas crianças emerge um quotidiano calejado e desumano, emerge a desagregação social das famílias e sobretudo as suas dificuldades sócio-financeiras.

Os fracos recursos económicos foram durante a nossa investigação, um elo comum entre todas as crianças estudadas. Em todos os casos foram bastante evidentes as necessidades com

que quotidianamente se confrontavam, desde a falta de recursos escolares, de saúde, de vestuário e de alimentos. Muitas crianças tinham por únicas refeições o leite do lanche do intervalo da manhã e o almoço na escola. Não foram raras as vezes que nas nossas observações, ouvimos os professores referirem que ao início do dia davam o leite que sobrava dos dias anteriores a estas crianças que vinham para a escola sem tomarem o pequeno almoço e muitas vezes sem jantarem no dia anterior.

Como já referimos, todos os alunos-caso desta investigação eram originários de famílias com fracos recursos económicos: O Flávio com diversas carências, onde se destacam as referentes à sua saúde, nomeadamente os problemas que dizem respeito ao controlo dos seus esfíncteres e os problemas estomatológicos. A Francisca que sempre que comia, víamo-la fazê-lo com sofreguidão, manifestando sem qualquer dúvida a fome com que diariamente chegava a escola. O José que por diversas vezes manifestou os mesmos sinais de fome, não tão-somente pela carência de alimentos, mas pela desorganização familiar na gestão dos mesmos. O Filipe não apenas pelas carências alimentares, mas sobretudo pelas condições em que vivia, nomeadamente por coabitar com ratos e ratazanas e toda uma precariedade envolvente caracterizada pela falta de higiene. O João por diversas vezes foi visto a pedir comida na escola e o seu aspecto indiciava uma continuada falta de hábitos de higiene, com uma apresentação descuidada, revelando a ausência dos banhos e da mudança de roupa usada para roupa lavada.

Todas estas constatações mostram vivências de risco e é desta forma, que surge no nosso entender um dos principais factores que podem colocar as crianças em risco de exclusão escolar e social.

Finalmente com a terceira questão - **pode a comunidade local, os seus recursos sociais e rede de interações de apoio, influenciar o percurso académico e o risco de exclusão escolar e social destas crianças?** - pretendíamos contextualizar na comunidade as vivências das crianças que consideramos em “situação de risco” escolar e social, sobretudo a partir da identificação nos seus comportamentos de risco, nomeadamente através das condutas desviantes que apresentavam. Todos os sinais que apresentamos na formulação da resposta a esta questão, remetem-se não apenas às observações realizadas, mas também aos relatos analisados através da documentação interna da escola.

1. Alvos fáceis para a inclusão em sub-culturas marginais e segregadas. Apesar da evolução significativa das políticas públicas para a defesa e protecção das crianças em “situação de risco”, muitas das crianças que vivem no bairro onde decorreu esta investigação vivem em condições de vida bastante desfavoráveis, onde é evidente a influência e pressão exercida pelos grupos de referência que coabitam com estas crianças nos bairros onde vivem. Esta filiação tem muitas vezes por consequência um padrão de comportamentos que colocam em risco a integridade física e moral destas crianças e dos demais, através de atitudes e condutas desviantes que podem ter como futuro a curto prazo a delinquência.

Com efeito, um meio familiar pouco unido, carente de afecto, de comunicação, e em alguns casos, como já referimos, caracterizado por negligência, passividade e/ou rejeição familiar/parental, contribui para o decréscimo das competências sociais, podendo levar a criança a associar-se a grupos de pares em busca de protecção e reconhecimento (auto-estima) com modelos de conduta desviantes e comprometedores para a sua integridade moral, psíquica e física. A aceitação da criança por parte destes grupos de pares é para ela o auge da valorização da sua própria identidade, sabendo que tal significa aderir e ceder à vontade da maioria do grupo, mesmo que tal se traduza na adopção das regras gerais que determinam comportamentos vinculativos de pré-delinquência que conduzem não raras vezes à incidência de actividades criminais.

Nesta investigação, o Filipe é dos exemplos do que agora se explicita. Não foram raras as vezes aquelas em que exibiu artigos de origem duvidosa e sempre que questionado sobre os mesmos, alegava tê-los conseguido através do grupo de amigos do seu bairro. Também o João é referenciado à Comissão de Protecção de Crianças e Jovens como um aluno capaz de protagonizar actos agressivos quando na companhia de alguns amigos do seu bairro,

“O João acompanha com frequência um grupo mais restrito de amigos que se dirigem para junto de uma linha de caminho-de-ferro que passa próximo do bairro, onde se divertem a apedrejar as composições (...).” (Relatório à CPCJ, a 2 de Maio de 2006)

2. Ruptura entre a comunidade envolvente e a escola como instituição. A fraca comunicação entre a família, a comunidade e a escola surgem a par com a falta de serviços sociais de apoio como factores que colocam em risco as crianças que crescem e brincam em bairros sociais, onde desenvolvem competências inter-pessoais com os seus pares,

experimentando vivências que podem gerar comportamentos desadaptativos que pode tornar difícil o caminho para ultrapassar as sequelas que resultam das experiências negativas e das influências externas na vida destas crianças.

Sabemos que há grupos mais sensíveis que ficam especialmente susceptíveis a essas alterações na sociedade e na nossa investigação foram várias as situações onde se confirmou que as crianças constituem um desses agregados, particularmente pelo facto de estarem inseridos num contexto social marcado pela alteração do núcleo e das dinâmicas familiares, através do desemprego, do alcoolismo, da toxicodependência e da criminalidade.

Um meio perturbado, com pouca disponibilidade aos sentimentos e ao diálogo, com carências de ordem afectiva, mas também económica e financeira, leva a que as famílias percam gradualmente a sua função de educadora e socializadora, deixando para a escola essa tarefa ainda que nem sempre estejam de acordo com as estratégias adoptadas e façam destes desacordos ocasiões de discórdia e de conflitos. São comuns as ameaças e as agressões físicas e verbais dirigidas ao pessoal que cumpre as suas funções profissionais na escola pelos encarregados de educação dos alunos da escola estudada e por demais habitantes do bairro, temendo-se frequentemente pela segurança física e pela integridade moral dos alunos, bem como de toda a comunidade educativa, inclusive dos professores. Acreditamos que estes conflitos apenas se resolveriam e mesmo se evitariam com uma participação activa entre ambas as partes, ou seja entre a escola e as famílias, com um diálogo continuado e uma eficaz mediação de eventuais conflitos multiculturais

3. Falta de estruturas e serviços sociais de apoio suficientes e capazes de dar resposta imediata e/ou em tempo útil. No estudo a que nos propusemos fazer, deparamo-nos com um meio envolvente que a nosso ver, em muito reflecte alguns dos factores que colocam as crianças em exclusão escolar e social.

A escola onde levamos a cabo a nossa investigação fica situada num bairro problemático na zona oriental de Lisboa caracterizado por um aglomerado de prédios, carente de zonas verdes e espaços de lazer. As crianças, após a saída da escola, ficam entregues ao seu destino, na rua. Algumas ficam entregues aos pais desempregados, que enfrentam situações psicológicas que em nada ajudam para o desenvolvimento dos seus filhos. Sem equipamentos de apoio social suficientes e de funcionamento eficaz, os alunos-caso nesta investigação procuram na rua

redes de apoio e de socialização alternativos à família e que quase sempre passa pela sua integração em grupos já marginalmente referenciados.

Esta falta de estruturas de serviços sociais e de apoio impele muitas vezes as crianças que estudámos para modos de vida que colocam em risco a sua integridade física, psíquica e moral. Aqui salientamos a Francisca, particularmente pelo facto de numa das informações da professora à Comissão de Protecção a Crianças e Jovens serem relatadas situações protagonizadas pela mesma na companhia de amigos mais velhos, situações estas que induziram a escola à suspeita da prática de actos promíscuos e delinquentes por parte da aluna.

“Segundo a avó da Francisca, ela já foi diversas vezes levada a casa por agentes da PSP, quando se envolve em situações ilícitas com colegas mais velhos conotados como delinquentes juvenis, durante a noite e madrugada(...)” (Informação à CPCJ, 6 de Janeiro de 2006)

4. Contexto inter-relacional fortemente favorável a actividades desviantes criminalmente identificadas. Uma grande parte dos habitantes do bairro onde se localiza a escola estudada, são desempregados, existindo também uma alta taxa de criminalidade, reveladora de complexas problemáticas, nomeadamente no que diz respeito ao consumo e tráfico de drogas que pode ser observado por qualquer transeunte. Neste bairro, geram-se não raras vezes fenómenos de desequilíbrio emocional, aliados à exclusão social, de que são vítimas a grande maioria das famílias dos alunos que frequentam esta unidade educativa. Observa-se também a coexistência nem sempre pacífica, de diversos grupos étnicos e culturais. Não são os raros os relatos de situações caracterizadas pela violência verbal e física na comunidade e muitos deles protagonizados por algumas das crianças estudadas. Exemplo do que se expõe são os actos de vandalismo levados a cabo num carro estacionado junto da escola, praticados pelo grupo de amigos do Flávio, onde o mesmo se incluía,

“No dia 14 de Fevereiro à tarde, veio falar comigo um senhor trabalhador da construção civil para me descrever os actos de vandalismo levados a cabo num carro estacionado junto à escola, por um grupo de meninos e de rapazes, onde se incluía o Fábio. (...)” (Informação à coordenadora a 14 de Fevereiro de 2006).

Quando os percursos escolares destes alunos são pautados pela agressividade, não são raras as vezes em que esta pode ser uma ameaça à integridade física dos mesmos, mas também para a dos seus pares e aqui salientamos a fuga da escola levada a cabo pelo José que por sua vez levou consigo dois alunos do 1.º ano para a linha do comboio, colocando em risco a própria vida, mas sobretudo a vida dos colegas mais novos e mais indefesos.

Atendendo a que da exclusão escolar, surge muitas vezes a exclusão social, urge salientar uma vez mais o facto de qualquer um dos alunos-caso desta investigação não ter um acompanhamento e uma supervisão da família no seu regresso a casa depois das aulas, sendo que o mesmo se reverte na maioria das vezes, na sua participação em actividades ilícitas na companhia de outros jovens com comportamentos desajustados e mesmo delinquentes, na comunidade local.

Recordemos, então, a questão que se constitui o ponto de partida para o estudo que se apresenta: **que factores se podem identificar como geradores de situações de risco de exclusão escolar e social em alunos do 1.º ciclo do ensino básico?**

Depois da investigação a que nos propusemos sobre a temática das “*crianças em situação de risco escolar e social*”, depois de analisados todos os dados recolhidos que permitiram a elaboração das respostas às questões formuladas para ser possível dar uma resposta coerente porquanto fundamentada ao problema que justificou o estudo a que nos propusemos e para que fosse possível responder a questão com que se partiu para esta investigação, identificamos os sinais indicadores da possível existência do risco para a exclusão escolar e social em contexto educativo, familiar e social das crianças estudadas. Assim sendo, categorizamos as diversas dimensões educativos, familiares e de base comunitária, de modo a ser possível o ambicionado modelo de factores de risco para a exclusão escolar e social nas crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Considerando que com o *ratio* do art. 20.º da Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, passou a ser obrigatória a integração estável e permanente de pessoas formadas na área da educação, nomeadamente de um professor-tutor que deverá criar e acompanhar a aplicação de um guião para a sinalização e caracterização de situações de crianças em risco em contexto escolar, bem como acompanhar de forma individualizada as crianças ou jovens com maiores dificuldades de integração na comunidade educativa, esperamos que com o modelo de factores de risco que aqui apresentamos como resultado do nosso trabalho de

investigação possamos contribuir para a realização dos ambicionados guiões e que os mesmos possam contribuir para a edificação de uma escola e de uma sociedade mais alerta à problemática das **crianças em situação de risco de exclusão escolar e social**.

1. 1 Factores de risco de exclusão escolar e social em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico: proposta para um modelo

Categoria I: vivências de contexto sócio-educativo

Sinais indicadores do risco de exclusão escolar e social	Factores de risco para a exclusão escolar e social
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Díficeis relações inter-pessoais; ▪ Comportamentos desajustados; ▪ Inadaptação à escola: aprendizagens e valores; ▪ Inadaptação à personalidade do professor; ▪ Isolamento; ▪ Baixa auto-estima; ▪ Elevado absentismo; ▪ Fraco investimento na vida escolar; ▪ N.º elevado de retenções repetidas; ▪ Rótulos negativos; ▪ Aprendizagens pouco significativas; ▪ Insucesso escolar; ▪ Abandono escolar. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Insensibilidade à multiculturalidade por parte da escola; 2. Fracas expectativas do professor em relação ao desenvolvimento cognitivo dos alunos; 3. Estratégias de ensino passivas não adaptadas aos interesses e às necessidades dos alunos; 4. Isolamento profissional entre professores e falta de articulação com outros técnicos e equipas multidisciplinares; 5. Corpo docente móvel, inexperiente e com <i>deficits</i> na sua formação para lidar com o problema da exclusão escolar e social.

Categoria II: dinâmicas e práticas familiares

Sinais indicadores do risco de exclusão escolar e social	Factores de risco para a exclusão escolar e social
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Díficeis relações inter-pessoais; ▪ Comportamentos desajustados; ▪ Isolamento; ▪ Inadaptação à escola: aprendizagens e valores; ▪ Absentismo elevado; ▪ Fraco investimento na vida escolar; ▪ Insucesso escolar; ▪ Abandono escolar; ▪ Baixa auto-estima; ▪ Suspeitas de maus-tratos físicos, psíquicos, sexuais e por negligência; ▪ Fracos recursos materiais; ▪ Falta de cuidados básicos de saúde, alimentação e higiene. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Famílias disfuncionais e não estruturadas nos seus papéis; 2. Estratégias familiares desfavoráveis e desvitalizantes; 3. Relações parentais negligentes e/ou abusivas; 4. Pertença a uma minoria étnica, cujo projecto de vida não passa pela escola; 5. Baixo nível sócio-económico e académico das famílias.

**Categoria III: vivências sócio-relacionais
de base comunitária**

Sinais indicadores do risco de exclusão escolar e social	Factores de risco para a exclusão escolar e social
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comportamentos de risco para a integridade física; ▪ Comportamentos de risco para a integridade psíquica; ▪ Comportamentos de risco para a integridade moral. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alvos fáceis para a inclusão em sub-culturas marginais e segregadas. 2. Ruptura entre a comunidade envolvente e a escola como instituição; 3. Falta de estruturas e serviços sociais de apoio suficientes e capazes de dar resposta imediata e/ou em tempo útil; 4. Contexto inter-relacional fortemente favorável a actividades desviantes criminalmente identificadas.

2. Limitações ao estudo

Os estudos de caso são muitas vezes criticados por não permitirem a generalização dos seus resultados, pois por apenas fazerem referências específicas a cada caso ou a um fenómeno, nada nos dizem sobre as suas semelhanças e ou diferenças com outros casos existentes em contextos diferentes.

O carácter específico e inacabado do método de estudo de caso na presente investigação não permite tirar conclusões definitivas e universais, mas tão só fazer generalizações para situações pedagógicas idênticas, o que constitui uma limitação óbvia.

Este estudo como qualquer trabalho de investigação é perspectivado tendo em conta algumas dificuldades que ao longo de todo o seu processo podem assumir-se como limitações do mesmo. Uma delas prende-se com limitações de ordem temporal, pois julgo impossível explorar todas as vertentes de uma realidade complexa que é a das crianças em “situação de risco”, pois algumas das crianças deste estudo foram transferidas de outras escolas, das quais já não nos foi possível uma observação directa e a consulta nos documentos internos da instituição que não fizeram parte dos processos individuais dos alunos utilizados nas referidas transferências.

Na perspectiva de LESSARD-HÉBERT, GOYETTE E BOUTIN (1994), a análise documental é uma *“técnica que tem, com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para «triangular» os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas”* (Cit. por CALADO, 2002, 107). O cruzamento da informação recolhida por exemplo através das observações com a análise dos documentos permite realizar a triangulação, pois a multiplicação das fontes possibilita confirmar mais seguramente o que converge e detectar a divergência entre os dados ou a contradição de um modo de pensar ou de agir.

No início desta investigação, ponderamos a utilização de entrevistas, contudo pelo surgimento de problemas pessoais, acabamos apenas por utilizar a consulta das fontes documentais internas da instituição de ensino e a realização das observações. No ano lectivo seguinte, não era de todo possível entrevistar todos os professores que estiveram directamente ligados ao processo educativo dos alunos seleccionados para o estudo de casos, pelo facto dos mesmos se encontrarem dispersos pelo país através do recrutamento de professores que poucos meses

depois deste trabalho se colocou. Julgamos ser esta a principal limitação deste estudo que apesar de justificada, continua a surgir como uma limitação à nossa investigação, nomeadamente por ter sido por nós considerada como uma técnica fundamental para a triangulação dos dados. Urge também colocar a hipótese de terem sido seleccionados outros alunos com frequência na íntegra nesta unidade educativa no lugar da Francisca e do José, contudo, e por parecerem os casos de situação de risco mais eminente, foram estes os casos seleccionados e cremos que de alguma forma conseguimos analisar os seus sinais que evidenciavam situações de risco com resultados satisfatórios.

Todos os dados conseguidos nesta investigação foram recolhidos e analisados exclusivamente pela investigadora. Ora a despeito dos esforços que envidou para garantir a neutralidade ao longo da investigação, a investigadora não pode afastar por completo a interferência da sua subjectividade e da carga emocional inerente ao estudo em questão.

Por este ser o primeiro estudo de carácter investigativo, por parte da investigadora, ressalvamos o facto de poderem surgir alguns condicionantes, que possam constituir por si próprios uma limitação à investigação.

3. Propostas para investigações futuras

Através do estudo a que nos propusemos, concluímos que não existem ainda na nossa sociedade, verdadeiras estruturas de apoio que consigam envidar esforços que conduzam ao sucesso da prevenção e da minimização das vivências em situação de risco e da eliminação de factores de risco a que estas crianças e as suas famílias estão sujeitas. Com a última proposta do Ministério da Educação no que diz respeito à formação e aos moldes de actuação das Comissões de Protecção a Crianças e a Jovens, já se ambiciona uma intervenção comunitária, com equipas multidisciplinares dimensionadas e motivadas para este tipo de actuação. Contribuir para a melhoria da qualidade de vida destas famílias através de programas específicos de intervenção social pode ser uma das soluções capazes de reverter situações como as que foram estudadas nesta investigação.

Acreditamos que se todos nós, enquanto responsáveis pela educação de um país, colaborarmos com o nosso sistema educativo e procurarmos definir estratégias e encontrar respostas, conseguiremos melhorar as condições de vida das nossas gerações vindouras. Desta forma, para estudos futuros, propomos algumas das questões já referidas ao longo deste trabalho e que julgamos serem bons pontos de partida para novos contributos ao estudo das crianças em situação de risco: *que formação específica deverão ter os professores que lidam com crianças em situação de risco?*; *Que tipo de relação deve ser estabelecida entre a escola e a família na educação das crianças em situação de risco - como articular e como co-responsabilizar a família?*; *Qual será o papel da formação dos auxiliares da acção educativa para a melhoria do seu desempenho profissional com crianças em situação de risco?* e por último: *que tipo de relação deve ser estabelecida entre a escola e as autarquias, no sentido de se encontrarem respostas de base comunitária para diminuir o risco de exclusão escolar e social?*

VI - Bibliografia

*“Vós, indivíduos das cidades e dos campos, vós, indivíduos de todas as partes e que fazeis parte de todas as multidões, respondei todos por um:
Com quem comunicas tu?”*

Almada Negreiros, in “Textos de intervenção”

1. Referências bibliográficas

AFONSO, P. (1998). *As políticas de protecção às crianças em risco. A aposta na intervenção familiar*. Intervenção Social, (17/18, 53-68).

AINSCOW, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Oxford

AINSCOW, M., PORTER G. & WANG M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

ALAIZ, V. et al. (1998) *Projecto de Educação Intercultural: Relatório de Avaliação Externa*. Lisboa: ME-Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural/ Colecção Educação Intercultural, nº 9, 71 p.

ALARCÃO, M. (2000). *(Des)Equilíbrios familiares, uma visão sistémica*. Coimbra. Quarteto Editora.

ALMEIDA, A. et all (1999). *Sombras e marcas : os maus-tratos às crianças na família*. *Análise Social*. Vol. XXIV, (91-121, 150).

ALMEIDA, G. (2000). *A escola enquanto observatório de necessidades educativas dos alunos e formativas dos professores*. Dissertação de Mestrado, não publicada. Universidade de Évora.

ALMEIDA, A. Et all (2001). *Famílias e maus-tratos às crianças em Portugal. Relatório final*. Lisboa. Assembleia da República.

AMADO, S. & FREIRE P. (2002). *Indisciplina e violência na escola. Compreender para prevenir*. Porto: Edições Asa.

AMARO, F. (1986). *Crianças maltratadas, negligenciadas ou praticando a mendicidade*. Vol. I. Lisboa: Ministério da Justiça, Centros de Estudos Judiciários.

AMARO, F. (2001). Crime e violência. In H. Carmo (Ed.), *Problemas Sociais contemporâneos*. Lisboa: Universidade Aberta.

AZEVEDO, J. (1997). Um olhar sobre projectos “A escola é para todos”. In PEPT 2000 (Ed.), *Contra a exclusão escolar. Educação para todos*. Lisboa. Ministério da Educação.

AZEVEDO, J. (2001). *Avenidas de liberdade. Reflexões sobre política educativa*. (3ª ed.). Porto. Asa Editores.

AZEVEDO, J. (2002). *O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do século XXI*. Porto. Edições ASA.

BARDIN, L. (2001). *L'Analyse de contenu*. (10ª ed.). Paris: Puf.

BARRETO, A., & MÓNICA, M. F. (Ed.). (1999). *Dicionário de história de Portugal*. Suplemento, Vol. VI. Porto. Livraria Figueirinhas.

BARROSO, J. (1995). Organização pedagógica e disciplina escolar – Uma abordagem sócio-histórica. In *colóquio educação e sociedade*, 10, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BELL, J. (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva, 3ª edição

BENAVENTE, CAMPICHE, SEABRA E SEBASTIÃO (1994). *Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de século edições Lda.

BENAVENTE, A. & PINTO, C. A. (1981). *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Lisboa: I. E. D.

BETTENCOURT, A. (1999). *Percursos da educação após o 25 de Abril*. Noesis, (27-29, 49).

BETTENCOURT, A. (2000). *Territórios educativos de intervenção prioritária*. Temas de investigação 12. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BOAGDAN, ROBERT e BIKLEN, SARI KNOPP (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. Colecção Ciências da Educação.

BOTEQUILHA H. MARTINS M. e CHITAS P. (2006). *Educação em análise*. In revista Visão, n.º 707 de 21 Setembro

BOURDIEU, P. (1982). *Reprodução cultural e reprodução social*. Sociologia da educação – I. Lisboa: Livros Horizonte.

BOURDIEU, Pierre (1989). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *Educação em Revista*, (10), dez., pp. 3-15.

BURGESS, R. (1997). *A Pesquisa de Terreno*. Oeiras, Celta Editora.

CABRAL, R. (1999). *O Novo Voo de Ícaro. Discursos sobre a Educação*. Escola Superior de Educação João de Deus.

CALADO, M. (2003). *A escola e as crianças em situação de risco – Um estudo de casos*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

CAMPOS, B. P. (2000). Professores num contexto de mudança: Profissionais do ensino em escolas autónomas. In R. Carneiro, J. Caraça, & M. E. S. Pedro (Eds), *O futuro da educação em Portugal. Tendências e oportunidades*. Lisboa. Ministério da Educação.

CANÁRIO, R. (1991). *Mudar as Escolas: O papel da formação e da Pesquisa*. In Revista Inovação, volume IV, n.º 1, I. I. E.

CANÁRIO, R. (1999). Exclusão social e exclusão escolar: a criação dos territórios educativos de intervenção prioritária. In AIPSELF/AFIRSE (Org.), *Educação e política*, vol. I, Lisboa: AFIRSE.

CANÁRIO, R. (2000). *Territórios educativos de intervenção prioritária: a escola face à exclusão social*. Revista de Educação, vol. IX, n.º 1, (125 – 134). Departamento de Educação da F. C. da U. L.

CANÁRIO, R., ALVES N., & ROLO, C. (2001). *Escola e exclusão social. Para uma análise crítica da política TEIP*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

CANHA, J. (2000). *Criança maltratada*. Coimbra: Quarteto Editora.

CARDOSO C. (coord.) (1998). *Gestão intercultural do currículo – 1.º Ciclo*. Secretariado coordenador dos programas de educação multicultural. Ministério da Educação

CARMO, H., FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta.

CARNEIRO, R. (1997). *Crianças em risco*. Lisboa: ISCSP.

CARTER, K. (1993). *The place of story in the study of teaching and teacher education*. *Educational Researcher*, vol. XXII, I, (1, 5-12).

CARTHY, J. (1974). *Observação Directa e Medida de Comportamento*. São Paulo. EPU e EDUSP.

CARVALHO, C. (1986). *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

CARVALHO, C. (1998). *O insucesso escolar nos grupos étnico-culturais. Análise de duas escolas multiculturais no distrito de Setúbal*. Tese de Mestrado não publicada. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

CHERKAoui, M. (1994). *Sociologia da educação*. (2.^a ed.). Lisboa: Publicações Europa América.

CORREIA, A. & MATOS, M. (Org.), (2003). *Violência e violências da e na escola*. Porto: Afrontamento.

CORREIA, M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

CORTESÃO, L. (2000). *Ser professor: Um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto. Edições Afrontamento.

CORTESÃO, L. E TORRES, M. A. (1990). *Avaliação Pedagógica I - Insucesso Escolar*. Porto. Porto Editora.

COSTA, a. M. B. *A Escola Inclusiva: Do Conceito à Prática* in Revista *Inovação*, vol. 9, n.º 1 e 2, (1996), (151-163).

COSTA, J. A. & OLIVEIRA, C. (1999). *Territórios educativos de intervenção prioritária: uma abordagem exploratória de uma realidade em construção*. *Inovação*, 12, n.º 2, (113-128).

COUTINHO, C. F. N. (2001). *Factores que influenciam a aprendizagem de crianças e jovens em instituições de acolhimento*. Tese de mestrado não publicada. Porto: Universidade Portucalense.

C. N. P. C. J. R. (2005). *Comissões de Protecção a crianças e Jovens em Risco*. Disponível em <http://www.cnpcjr.pt>

DELORS, J. (Ed.). (2001). *Educação – um tesouro a descobrir*. (7.^a ed.). Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Porto. ASA.

DENZIN, N. K. (1989). *Interpretive interactionism*. Newbury Parrk, CA: Sage.

DETRY B. & CARDOSO A. (1996). *Construção do futuro e construção do conhecimento*. Textos de Educação. Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação

DIOGO, A. M. (1998). *Famílias e escolaridade. Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri.

DIOGO, J. (1995). *Cultura da escola e interacção com a família. Contributo para o estudo das dinâmicas de envolvimento das famílias na vida escolar*. Tese de Mestrado não publicada. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

ESTRELA, A. (1992). *Pedagogia, ciência da Educação?*. Coleção ciências da Educação, Porto Editora

ESTRELA A. (1999). *Teoria e prática de observação de classes*. (4.^a ed.). Porto. Porto Editora. (26-52).

ESTRELA, M. (1991). *Investigação sobre a Disciplina/Indisciplina na aula e Formação de Professores*. In Revista *Inovação*, Volume IV n.º 1, I. I. E., Lisboa, Ministério da Educação (29-45).

ESTRELA, M. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. 2.^a edição, Porto Editora.

EISENHARD, M. (1988). *The ethonographic research tradition and mathematics education research*. *Journal for research in Mathematics Education*, (19, 99-114).

EURYDICE, (1995). *A luta contra o insucesso escolar: Um desafio para a construção europeia*. Lisboa: DEPGEF.

EVERTSON, C. M. & GREEN, J.L. (1986). Observation as inquiry and method. In *3rd Handbook of Research on Teaching*, (162-213). M.C. Wittrock (Ed.). New York. Macmillan Publishing Company.

FERNANDES, J. V. (2001). *Saberes, competências, valores e afectos necessários ao bom desempenho profissional do/a professor/a*. Lisboa. Edições Plátano

FERREIRA, N. R. M. S. (1998). *Abandono escolar prematuro: estudo de caso em quatro escolas portuguesas*. Tese de Mestrado não publicada. Lisboa. Universidade Técnica de Lisboa.

FONSECA, V. (1999). *Insucesso escolar. Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem* (2.^a edição). Lisboa. Âncora Editora.

FONSECA, V. (1999). *Exclusão escolar como processo de exclusão social: algumas reflexões sociológicas sobre as dificuldades de aprendizagem*. In *Infância e Juventude*, (3, 71-78).

FORMOSINHO J., FERNADES S. e PIRES L. (1991). *A construção social da educação escolar* (169-215). Rio Tinto. Edições ASA.

GAMEIRO, F. (2004). *Factores de constrangimento nas práticas educativas no jardim de infância*. Lisboa. Edições Cosmos

GARCIA, J., SILVA, A., SANTOS, A. M., & ALCÂNTARA, P. (2000). *Estranhos, Juventude e dinâmicas de exclusão social em Lisboa*. Oeiras. Celta Editora.

GARRINHAS, P. M. (1997). *À procura de um futuro perdido*. In M. R. Carneiro (Ed.), *Crianças de risco*. Lisboa. ISCSP

GIMENO A. (2001). *A família. O desafio da diversidade*. Lisboa: Instituto Piaget

GLASMAN, D. (2003). *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n.º 132.

GOETZ, J. P. e LECOMPTE, M. D. (1982). *Problemes of reliability and validity in ethnographic research*. In *Review of Educational Research*, (31-60)

GOETZ, J. P. e LECOMPTE, M. D. (1988). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, (105 – 117). Londres, Sage.

GOETZ, J. P. e LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y Desenho Qualitativo em Investigation Educativa*. Madrid

GOMES, Angel P. (1992). *Pensamento prático do professor: a formação do professor como professor reflexivo*. In *professores e a sua formação* (coordenação António Nóvoa)

GORE, S., & ECKENRODE, J. (1994). *Context and process in research on risk and resilience*. In R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garmezy, & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents*. Cambridge. Cambridge University Press.

KIRK, J. e MILLER, M. L. (1996). *Reability and validity in qualitative research*. Beverly Hill, Sage, University Paper, 1, (p. 87).

LEITÃO, F. A. R. (2000). Aprendizagem cooperativa e inclusão. In A. Estrela, & FERREIRA, J. (Eds.), *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. Actas do IX Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE. Lisboa. AFIRSE Portuguesa.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., & BOUTIN, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LUDKE, M. ANDRÉ A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. S. Paulo: E.P.U.

MADUREIRA, P. M., LEITE. T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa. Universidade Aberta.

MARBLE, S. (1997). *Narrative visions of schooling. Teaching and teacher education*. Vol. XIII, n. ° 1. Great Britain: Elsevier Science Ld.

MARTINS I. F. (coord.). (1998). *Projecto de Educação Intercultural – Relatório de Execução*. Secretariado entreculturas

MATOS, J. F. (1994). *Estudo de caso em Educação Matemática – Problemas actuais*. Lisboa, Vol. III n. ° 1 (19 – 53).

MATOS, M. (2004). “Insucesso” e “desescolarização”, hoje. Jornal “A Página” n.º 138, Porto. FPCE, Universidade do Porto.

MATOS, M. (2004). *A institucionalização do abandono escolar*. Jornal “A Página” n.º 140, Porto. FPCE, Universidade do Porto.

MATOS, R., & FIGUEIREDO B. (2001). *Maus-tratos e negligência à criança: ressituação de uma problemática*. Infância e Juventude, I, (121-134).

MERRIAM, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

MICHELLE, L., HÉBERT, G. G. E GÉRARD, B. (1990). *Investigação Qualitativa : Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.

M. E. (2007). *Educação 2006: 50 medidas de política para melhorar a escola pública*. Disponível em <http://www.min-edu.pt>

NÓVOA, A. (1991). *As ciências da educação e os processos de mudança*. Em Nóvoa A., CAMPO P., PONTE, J. & SANTOS M. Revista Ciências de Educação e mudança (18-67). Porto: sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

NÓVOA, A. (coord.) (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Temas de Educação, Publicação D. Quixote I. I. E.

NIZA, S. (1996). *Necessidades Especiais de Educação: da Exclusão à Inclusão na Escola Comum*. In Revista Inovação, vol. 9, n.º 1 e 2 (139-149), I. I. E.

Organisation de Coopération et de Développement Economiques. (1995). *Les enfants à risque*. Paris. OCDE

PARSONS, C. (1999). *Education, exclusion and citizenstip*. London and New York: Routledge

PEDRO J. G. (1999). *Stress e violência na criança e no jovem* (97-121, 139-151, 207-209, 235-245, 309-347). Faculdade de Medicina - Universidade de Lisboa. Clínica Universitária de Pediatria - Departamento de Educação Médica.

PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação, Perspectivas Sociológicas*. Temas de Educação, Publicações D. Quixote.

PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto. Porto Editora

PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto. Asa Editores.

PINTO, A. C. (1995). *Sociologia da escola*. Alfragide. McGraw-Hill de Portugal Lda.

PINTO, M. C. (2001). *Criança em perigo e em situação de rua*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

PONTE, J. P. (1992). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Lisboa. Universidade de Lisboa

POSTIC, M. (1990). *A Relação Pedagógica*. 2.^a Edição. Coimbra Editora, Coleção Psicopedagogia.

POSTIC, M. (1995). *Para uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar*. Porto, Porto Editora.

PROENÇA, M. C. (Ed.). (1998). *Sistema de ensino em Portugal. Séculos XIX-XX*. Lisboa. Edições Colibri

Proposta Relançamento do programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária in <http://www.min-edu.pt>

REBELO *et All.* (1999). *Crianças em risco. Programa de prevenção do insucesso escolar num contexto sócio-ecológico desfavorecido*. Lisboa. Laboratório de Engenharia Civil.

RODRIGUES, E. A. (1997). *Menores em risco: Que famílias de origem?* In M. R. Carneiro, (Ed.), *Crianças em risco*. Lisboa: ISCSP.

ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

RUTTER, M. et. al. (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary schools and their effects on children*. Great Britain: Open Books Publishing Ltd.

- SAMPAIO, D. (1999). *Vivemos livres numa prisão*, (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- SAMPAIO, D. (2000). Jovens anti-sociais. *Notícias Magazine* n.º 404 de 20 de Fevereiro.
- SCHON, D. (1983-87). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In “*Os professores e a sua formação*”, (coord. Nóvoa, 1992).
- SEBASTIÃO, J. (1998). *Crianças da rua. Modos de vida marginais na cidade de Lisboa*. Oeiras: Celta Editora.
- SILVA, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto. Edições Afrontamento.
- SOUSA, C. & FIGUEIREDO B. (2000). *Perspectiva ecológica na compreensão dos maus-tratos infantis*. *Infância e Juventude*, (4, 79-97).
- STRECHT, P. (2000). *Crescer Vazio. Repercussões psíquicas do abandono, negligência e maus-tratos em crianças e adolescentes*. (3.^a ed.). Lisboa. Assírio & Alvim.
- STRECHT, P. (2001). *Preciso de ti. Perturbações psicossociais em crianças e adolescentes*. (3.^a ed.). Lisboa: Assírio & Alvim.
- TEODORO, A. (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto. Edições Afrontamento.
- TRINDADE, V. M. S., (1998). *O Absentismo dos Alunos da Escolaridade Obrigatória numa Escola do Baixo Alentejo*. (texto policopiado).
- TUCKMAN, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALE, D., & COSTA, M. E. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa. IIE.
- VILLAS-BOAS, M. A. P. (1999). *Contributo para o estudo da influência familiar no aproveitamento escolar. O caso das minorias étnicas imigrantes em Portugal*. Dissertação de

Doutoramento não editada. Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

YIN, R. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.

QUIVY, R., (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 2^a edição.

ZABALZA, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. (2.^a edição). Porto: Edições ASA

2. Legislação/Normativos

Constituição da República Portuguesa de 1911

Constituição da República Portuguesa de 1933

Constituição da República Portuguesa de 1976

Convenção dos Direitos da Criança

Lei n.º 5/73, de 25 de Julho; Reforma do Sistema Educativo

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro; Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro; Lei-quadro da Educação Pré-Escolar

Lei n.º 115/1997 de 14 de Setembro

Lei nº 24/99, de 22 de Abril.

Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro

Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro; Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo

Lei n.º 166/99 de 14 de Setembro; Lei Tutelar Educativa

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto; Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto n.º 21 14, de 19 de Março de 1932

Decreto-Lei n.º 35/88, de 4 de Fevereiro

Decreto-Lei 43/89, de 3 de Fevereiro.

Decreto-Lei 172/91, de 10 de Maio

Decreto-Lei n.º 189/91, de 17 de Maio

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto

Decreto-Lei n.º 219/97, de 20 de Agosto

Decreto-Lei 115-A/98, de 04 de Maio.

Decreto-Lei n.º 98/98, de 18 de Abril

Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro

Dec-Lei nº 332-B/2000, de 30 de Dezembro (MTS)

Decreto-Lei nº 74/2004, de 26/03.

Disp. Nº 40/75, de 8 de Nov.

Despacho n.º 118/ME/88, de 30 de Junho

Despacho n.º 141/ME/90, de 1 de Setembro

Disp. Nº 173/ME/91, de 23 de Abril

Despacho n.º 170/ME/93, de 6 de Agosto

Despacho n.º 178-A/ME/93, de 30 de Julho;

Despacho n.º 78/ME/95, de 12 de Setembro

Desp. 60/SEEI/96, de 24 de Outubro
Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de Julho
Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de Junho
Despacho n.º 13/SEEI/96, de 11 de Abril;
Despacho n.º 36-A/SEEI/96, de 5 de Setembro;
Desp. Nº 16935/99, de 5 de Agosto
Despacho n.º 16935/99, de 30 de Agosto.
Despacho n.º 5437/2000, de 14 de Fevereiro
Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de Junho – Acordo com a ANMP
Despacho Conjunto n.º 112/SERE/SEEBS/93, de 17 de Junho
Despacho Conjunto n.º 3-I/SEEBS/SERE/93, de 13 de Julho
Despacho Conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96, de 10 de Julho
Despacho Conjunto n.º 373/2002 – Nova versão já alterada pelo Despacho nº 13.765/2004 (2ª Série).
Despacho Conjunto 105/A, 2 de Fevereiro de 2005 – Regulamento do Programa escola segura
Despacho Circular 91/2005 da DREA.
Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho;
Despacho Normativo n.º 644-A/94, de 15 de Setembro;
Despacho Normativo n.º 24/2000 de 11 de Maio
Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de Julho
Despacho Normativo nº1/2005, de 5 de Janeiro
Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de Outubro
DR n.º 182, I-B Série, 09/08/1992
DR n.º 230, II série, 06/10/89
Ofício Circular nº 48/2003, de 10/07 – DREA
Ofício Circular nº 20/2004, da DGIDC (ex. DES).
Port. Nº 18/91, de 9 de Janeiro
Portaria 921/92, de 23 de Setembro, {art. 5º d)}.
Roteiro, Caderno II B – Páginas 35 e 36.

“Os programas de educação descuram muitas vezes a educação social, que deve dar ao homem consciência do seu lugar na sociedade, acima do seu papel de produtor e consumidor; fazer-lhe compreender que ele pode e deve participar democraticamente na vida da colectividade e que lhe é possível, assim, tornar a sociedade melhor ou pior do que já é.”

Edgar Faure, in “Aprender a Ser

Anexo I - Tabela de símbolos (reuniões - grelhas de observação)

C. Escola	Coordenadora de escola
Professora A	Professora do João
Professora B	Primeira professora do José
Professora C	Professora do 1.º ano de escolaridade
Professora D	Professora do Filipe
Professora E	Professora do 2.º ano de escolaridade
Professora F	Professora do 2.º ano de escolaridade
Professora G	Professora da Francisca
Professora H	Professora do 1.º ano de escolaridade
Professora I	Professora do 3.º ano de escolaridade
Professora J	Professora do Flávio
Professor L	Segundo professor do José
Professora M	Professora sem componente lectiva
Professora N	Professora do apoio sócio-educativo
Professora O	Professora observadora
Professora P	Professora do ensino especial
Educ. A	Educadora A
Educ. B	Educadora B (educadora dos sobrinhos do José)

Anexo II – Grelhas de observação (conselhos de docentes)

Data: 14 de Janeiro de 2007				
Intervenientes	REGISTOS VERBAIS	TEMPO	REGISTOS NÃO VERBAIS/OBSERVÁVEIS	INFERÊNCIAS
Professora A	"Como sabem, pedi para ficar com o 4.º ano, para poder ficar novamente com o João, porque ele continua a preocupar-me..."	15:45 h	Estão presentes todos os elementos do corpo docente da escola, à excepção da educadora B.	Noto algum desconforto por saberem que estou a registar algumas das participações.
C. Escola	" Sim e ficaste. O João não tem dado problemas disciplinares. É um caso raro para quem tem a história de vida como a dele!"		A coordenadora de escola encolhe os ombros.	
Professora A	"Sim é! E sinto receio por ele. Quando o ano acabar o que vai ser dele? No agrupamento não se vão preocupar com ele como nós o fazemos!"			
C. Escola	"O que te aconselho é colocares tudo por escrito, tudo o que achares importante, para que no final do ano se possa fazer um relatório analítico de acompanhamento bem estruturado!"		A coordenadora de escola "pisca o olho" aos professores que estão à sua frente.	
Professora B	"A CPCJ está a acompanhar este caso?"		A professora A mostra-se surpreendida com a pergunta.	Parece-me que a professora A não estava à espera da pergunta.
Professora A	"Não, como tem sido um aluno sempre assíduo, sempre confiei no meu próprio controlo da situação. Apenas contactei a assistência social. Mas agora confesso a minha preocupação e estou a pensar enviar um relatório também para a CPCJ."		A professora A levanta o tom de voz.	
Professora B	" É o melhor que fazes. Pode nada resultar, mas ficas com a consciência tranquila de que tudo fizeste."		A professora B sorri. Vários olhares se cruzam!	Parece-me que a coordenadora de escola não gostou desta intervenção.
Professora A	"Por mais que aqui se faça aqui na escola, lá em casa é que me preocupa, ainda um dia podemos ter más notícias!"			
Professora B	"Mais uma razão para comunicares com a CPCJ, mas	16:00 h	A Professora B levanta a cabeça.	

	assegura-te de que tens dados concretos para informar!”			O ambiente está muito tenso.
Professora A	“ Tenho muito para informar, por exemplo. O João quando vai para casa, lanchar, quando há comida para tal, depois sai para a rua para brincar com os filhos dos vizinhos na azinhaga. Normalmente, jogam à bola ou divertem-se num casarão abandonado que está próximo do sítio onde vivem. A supervisão das suas brincadeiras fica normalmente a cargo de uma ou outra vizinha, mãe de algum dos amigos, ninguém próximo toma conta dele!”		A coordenadora de escola volta várias vezes as folhas do seu caderno de apontamentos.	
C. Escola	“Mas a mãe trabalha?!!!”		A professora H sai da reunião.	As professoras H e I não demonstram qualquer interesse pela reunião.
Professora A	“Não, a mãe não trabalha, está desempregada, vai limpando umas casas. O João diz que a mãe não quer saber dele, diz que ela está sempre em casa a ver televisão, ou muitas vezes sai toda arranjada e entra num carro que costuma parar no início da azinhaga.”		A professora A cruza as pernas e abana o pé.	
Professora C	“Jesus! Que vida! Tens muito por onde pegar se quiseres contactar a CPCJ! Acho até que já o devias ter feito há mais tempo!		A professora A acena com a cabeça em sentido negativo com a cabeça voltada para cima da mesa.	A professora A insiste no discurso defensivo.
Professora A	“Colega, não julgues o que não conheces. Estás a aqui pelo primeiro ano e se queres saber até comida já lhe comprei e não foi preciso pedir a nenhuma instituição!”		A professora B levanta as mãos e deixa cair a caneta.	
Professora C	“Não te estou a julgar! Mas às vezes pensamos que os bons resultados podem depender apenas da nossa boa vontade, mas nem sempre é assim!”	16:30 h	A professora A levanta o tom de voz e olha para todos os presentes.	A professora do Ensino Especial mostra-se incrédula com a troca de frases entre as colegas.
C. Escola	“Ok, meninas! Calma! Então é assim, escreves a dar conhecimento de tudo o que achares importante à CPCJ e enviamos por fax!”		A coordenadora de escola continua sem reagir, mantendo o seu olhar fixo na própria agenda.	A professora A não gostou do comentário da professora C.
Professora C	“Convém mandar cópias para a assistência social!”		A coordenadora de escola levanta a cabeça.	
	“ Quanto ao meu Filipe, a situação continua a mesma. Muitas		A coordenadora de escola sorri e	Parece-me que a professora I

Professora D	faltas, nenhuma justificação e já se avizinha novo período com problemas disciplinares!	17:00 h	encolhe os ombros.	só está na reunião para cumprir horário.
C. Escola	"... espero bem que este ano seja melhor que o ano passado!"		A coordenadora de escola olha directamente para a professora B e depois para a professora do Filipe.	
Professora D	"Estou uma vez mais a preparar os documentos para enviar à CPCJ e à Santa Casa. Mas faço-o por ser legalmente o que devo fazer, porque não me restam esperanças que façam alguma coisa!"			
C. Escola	" E nós que nos desenrasquemos! É assim, no 1.º ciclo!"		A professora B sorri, quando olha para todos os presentes, um de cada vez.	
Professora I	"Pois aqui não há faltas disciplinares, nem processos, os meninos têm de ficar sempre connosco! Afinal não pertencemos à categoria dos outros ciclos..."		A professora I olha directamente para a professora B.	Parece-me que as professoras não têm boa impressão dos colegas dos outros ciclos., sabendo que a professora B é docente profissionalizada no 2.º Ciclo.
Professora E	"Exactamente. Aqui é assim. Já não nos basta estar isolados que ainda é assim! E ninguém nos dá o valor!"		A professora E fecha a agenda com alguma brusquidão.	
Professora B	"Que eu saiba a Lei é a mesma! Mas digo que só podem dizer que esses caminhos falham se os aplicarem primeiro, mas que eu saiba não há aqui história de terem instaurado qualquer processo! Colegas, só podemos falar depois de experimentar!"		A professora B vai olhando ora para um professor, ora para outro.	
Professora F	"Falas assim, porque estás aqui de passagem, mas nós temos de levar com tudo isto e desta maneira!"		A professora F levanta-se e vai fumar um cigarro para a janela.	O clima está cada vez mais tenso.
Professora B	"Continuo a discordar enquanto não vos ver a digitar processos e relatórios e então depois esperar pelas respostas!"	18:00 h		A coordenadora de escola não gostou da intervenção da professora B.
C. Escola	"Vamos a ter calma, porque a reunião tem de acabar hoje!"		A coordenadora de escola endireita-se na cadeira e aproxima-se um pouco mais da mesa e mexe novamente nos seus documentos.	
C. Escola	" Quanto à Francisca, é o habitual, sempre suja, sem comer e sempre pronta para uma briga! É assim colega, a Francisca é uma aluna que sempre nos deu confusão, aprender não é com ela, mas temos de ver a idade que já tem..."		Gerou-se algum burburinho pela	

Professora H	"E as confusões que faz, principalmente se começa a passar o exemplo...aliás já passa... a nossa líder!"		entrada da auxiliar da acção educativa para ir buscar o caixote do lixo.	
Professora G	" Pois, desde logo que percebi o caso bicudo que tinha em mãos! Gostaria era de ter mais apoio para entender melhor, como foi a integração desta aluna na escola.		A coordenadora de escola olha para o relógio e folheia novamente os documentos.	Parece-me que só neste momento, a coordenadora de escola teve a noção do tempo a passar.
C. Escola	"Olha, lê o processo dela, está tudo muito pormenorizado, mas acima de tudo, ela é uma aluna que nos parece sofrer de maus tratos e talvez por isso seja tão horrível no comportamento!"		A professora B sorri.	Parece-me que a professora G está muito preocupada.
Professora I	"Talvez seja melhor esteres sempre em contacto com a CPCJ, aqui como está sempre a dizer a nossa colega!"		A coordenadora de escola olha directamente para a professora G e indica-lhe com a cabeça o dossier da turma na estante.	
Professora G	"Vou estar atenta e espero poder contar com a vossa ajuda! Isto é tudo muito novo para mim! A ultima turma que tive eram tudo meninos filhos de jogadores do Norte e era completamente diferente!"	18:30 h	A professora G vai buscar o dossier.	Parece-me que a professora F está impaciente.
C. Escola	"Quanto ao José, traz um processo terrível, mas é a primeira vez que cá está! Temos de ter muito cuidado!"		A professora G coloca as mãos em cima do dossier.	
Professora B	" De qualquer forma, não parece estar a dar problemas!"		A coordenadora de escola quando fala não olha para a professora B.	Parece-me haver algum desentendimento entre a coordenadora de escola e a professora B.
C. Escola	"É melhor termos calma, porque isto às vezes pode ser sol de pouca dura."		A coordenadora mexe novamente nos documentos.	
Professor L	" Ora bem, de qualquer forma, o mais preocupante é vê-lo sempre com a mesma roupa e nunca traz lanche para a escola."		A coordenadora de escola volta a abrir o caderno que entretanto tinha fechado.	Parece que a coordenadora de escola está incomodada.
C. Escola	" Quanto ao Flávio continua no 2.º ano e ainda nem sabe escrever o nome, pois não?"			
Professora J	"Às vezes sabe, outras não se lembra. É muito absentista e continua a defecar por todo o lado... é um cheiro... meninas!"		A professora J abre bem os olhos.	

	Para poder estar ao lado dele faço das tripas coração!”			
C. Escola	“ Ele sempre foi assim, não foi?”			
Professora A	“Sempre o conhecemos assim...”	18:45 h	A professora A debruça-se em cima da mesa	
C. Escola	“ Nós já conhecemos bem o miúdo e por isso nada estranhamos em relação a isso.”			Parece-me que a professora M ficou muito incomodada com a observação da coordenadora de escola (foi sua professora no 1.º ano de escolaridade).
Professora J	“ De qualquer forma, parece-me que o problema está na família, pois mesmo que não seja de forma intencional e acho que não é, esta família é negligente na educação e na forma de cuidar o miúdo.”			
Professora P	“ Esperemos que para o ano ele possa ter ensino especial. Este ano foi muito difícil a sinalização dele, pelo facto de não haver nenhum relatório médico no processo do miúdo.”		A professora P folheia os seus documentos.	
Professora B	“Realmente, um puto destes com tamanhas complicações principalmente a nível da função excretora, não ter nenhum relatório médico....		A professora B acena com a cabeça.	Parece-me que a professora B está muito surpreendida com esta situação e reage de forma irónica.

Data: 14 de Fevereiro de 2007

Intervenientes	REGISTOS VERBAIS	TEMPO	REGISTOS NÃO VERBAIS/OBSERVÁVEIS	INFERÊNCIAS
Professora A	"Estou muito preocupada com o João. Noto que cada vez mais ele é alvo da agressividade da mãe, que descarrega nele e na irmã as suas frustrações de não conseguir emprego e de não conseguir ter tudo o que quer, por mais supérfluo que seja."	15:45 h	A professora cruza as mãos em cima da mesa.	Parece-me que a professora A está muito preocupada.
C. Escola	"Olha, de qualquer forma, tens feito muito. Pelo que me entregas por escrito, estás a fazer tudo o que tem de ser feito e logo veremos se temos respostas dos outros."		A coordenadora de escola folheia o caderno à procura de alguma coisa.	Não noto qualquer preocupação por parte da coordenadora de escola.
Professora A	"Tenho um texto do João a relatar algumas coisas. Não sei se é ético o que fiz, mas disse para ele contar o que quisesse por escrito. Agora não sei se deva mandar isto à CPCJ. O que acham? Legalmente eu podia ter feito isto?"		A professora a leva as mãos ao pescoço.	Parece-me que a professora A não está segura do que fez.
C. Escola	"O que achas colega?"		A coordenadora de escola volta-se para a professora C.	
Professora C	"Nunca pensei numa situação destas. O texto já está escrito, quanto a enviá-lo se calhar é melhor nos informarmos melhor com alguém?"			
Professora D	"Mas com quem? A que tipo de instituição se pode perguntar? Mas nesta terra há alguém que nos possa dar estas informações?"		A professora D encolhe os ombros e cruza as pernas.	Parece-me que a professora D não acredita na possibilidade de obter ajuda.
C. Escola	"Temos de ver!"	16:00 h		Noto algum desentendimento entre a coordenadora de escola e a professora B
Professor L	"Quanto ao José, nem parece que aqueles relatórios lhe pertencem. É um aluno calmo e atento. Tem muitas dificuldades, mas é interessado e sempre pronto a ajudar."		A professora B endireita-se na cadeira.	

C. Escola	"As pessoas mudam!"		A coordenadora de escola olha de frente para a professora B.	Noto alguma animosidade entre a maioria dos professores e a professora B.
Professora B	"Pois, mas é tudo muito estranho. Sempre me preocupou o facto de não ter material escolar e de parecer ter falta de alimentos em casa!"			
C. Escola	"E tu, já Já falaste com a mãe?"			
Professor L	"A colega já falou em Setembro e eu vou sempre falando com a senhora. Nestes últimos dias tem mostrado atitudes pouco convencionais, pois continua a falar sozinha.		O professor L indica a professora B com a cabeça.	
Educ. B	"Isso é triste! E além do José tem dois netos, alunos cá da escola! Temos também de ficar atentas!"		A Educ. B acena negativamente com a cabeça.	Parece-me que a educadora B fica emocionada.
Professor L	"Já tenho um relatório para enviar à Assistência Social."			
Professora I	"Oh não fosses tu te lembrar da legislação!"		A professora I levanta a cabeça e troca o cruzamento de pernas e olha directamente para a professora B e depois ri-se para a coordenadora	Parece-me que sempre que há alguma oportunidade, a maioria dos professores reage não amistosamente com a professora B.
Professora G	" Cada vez mais estou convencida que a Francisca pode correr perigo com o tio. Se por um lado, fica sempre triste quando fala de dele, uma expressão de revolta e de medo, por outro não nos podemos esquecer das vezes que traz dinheiro para comparar guloseimas aos colegas e diz que foi ele que deu."	16:35 h	A Educ. A não está presente na reunião.	
C. Escola	" De qualquer forma, já denunciaste o caso à CPCJ e ainda para mais com provas de presença no Centro de Saúde."		A coordenadora de escola fala com uma articulação bastante acentuada no discurso e volta-se directamente para a professora B.	
Professora G	"Ela passa os dias na rua, é de uma violência tão grande, aquela miúda e é difícil conseguir que ela cumpra as regras."		A professora G levanta os braços e depois cruza-os.	Parece-me que esta professora está desesperada com a situação da aluna.
			A professora A sai para a fisioterapia.	
			A professora D levanta-se para ir fumar.	

Data: 7 de Março de 2007				
Intervenientes	REGISTOS VERBAIS	TEMPO	REGISTOS NÃO VERBAIS/OBSERVÁVEIS	Inferências
Professora D	"Ando a reparar que o Filipe não almoça nem na escola, nem no ATL, foge daqui quando vai almoçar."	15:45 h	A professora D imita uma corrida com os braços.	Noto uma certa irritação por parte da coordenadora de escola.
C. Escola	"Pois, mas o que é possível fazer. A D. Eugénia está de atestado, a outra senhora nunca mais voltou, com duas auxiliares é impossível manter uma vigilância a 100%."		A coordenadora de escola levanta o tom de voz e gesticula fervorosamente.	
Professora B	"Olha, e como está o José? Será que já se orientam na comida? Lembro-me que quando falava com a mãe dele, ela garantia-me que as senhoras do banco Alimentar não gostam dela e que só lhe davam comida estragada, apesar de ela me ter garantido que iria lá buscar comida."			
Professor L	"É mais ou menos sempre a mesma coisa. No principio do mês traz lanche, mas depois deixa de o fazer. E quanto à roupa é sempre a mesma durante muitos dias!"			
Professora A	"Conheço essa senhora! Ela tem uma casa grande com uma renda pequena, mas não é orientada. Logo que recebe, gasta tudo e toma os pequenos almoços nos cafés, depois passa o resto do mês na miséria."	16:00 h	A professora A gesticula para melhor caracterizar a família do José.	Parece-me que a professora A está revoltada e que conhece muito bem esta família, talvez por ser do bairro.
Professora B	"Ela dizia que dormiam todos juntos num colchão no chão sem roupa de cama! Diz que não tinham água quente, nem utensílios de cozinha, nem electrodomésticos."			
Professora A	"É falta de orientação e são as crianças que sofrem! Mais valia que em vez de andarem a dar subsídios que retirassem estas crianças à guarda da senhora."		A professora A continua a acenar negativamente com a cabeça.	

Educ. B	"É melhor não irmos por aí! A senhora mostra muito afecto pelas crianças. Talvez apenas precise de ajuda e de tratamento!"	16:45	A Educ. B levanta o tom de voz.	A Educadora B parece duvidar de algumas relações da colega.
Professora G	" Quanto a mim, já escrevi tudo e já te entreguei os relatórios. O caso da Francisca é muito pesado. Aquela miúda tem uma vida horrível. É mal tratada pela avó e pelo tio e da mãe não tem boas recordações. Nunca ninguém amou esta criança. Por favor, lê tudo o que escrevi, pois até meti lá frases da miúda."		A professora G volta-se para a coordenadora de escola.	
C. Escola	"Vou buscar o relatório para ler às colegas."		A coordenadora de escola vai ao gabinete e lê o relatório em voz alta.	
Professora G	"E é assim..."		A professora G tem os olhos cheios de lágrimas.	Parece-me que a professora G vive bastante preocupada com a aluna.
Professora J	"Pois o Flávio tem faltado às aulas. Já tem 12 faltas injustificadas. Creio que está a acontecer o que vocês diziam ter acontecido nos outros anos."		A professora J abre o dossier.	Todas as docentes escutam com atenção a leitura do relatório.
Professora C	"Já contactaste com a CPCJ, com a assistência social e com a PSP?"		A professora C olha directamente para a professora J.	
Professora J	"Decidi que apesar da situação ser crítica, tenho de seguir as normas e primeiro tenho de enviar a carta à encarregada de educação a comunicar as faltas do aluno e a pedir a presença dela na escola."		A professora J mostra a cópia da carta que já escreveu, à professora C.	A professora J mostra-se muito preocupada e tem tudo muito organizado.
Professora C	"Mas como já tens ocorrências graves dos anos anteriores, podes entrar em contacto directo com a CPCJ."	17:30	As professoras C e J falam directamente uma para a outra. Todos os outros elementos presentes na reunião estabelecem diálogos paralelos.	Parece-me que a professora C quer ajudar a professora J.
Professora J	"Achas? Pronto, mas agora já enviei a carta à encarregada de educação, na próxima segunda envio os relatórios para a CPCJ. Ajudas-me?"			Noto algum desinteresse por parte de todos os outros elementos do conselho de docentes sobre o caso do Flávio.
Professora C	"Lógico!"			A professora J parece-me ter ficado muito sensibilizada com a ajuda da professora C.

Data: 4 de Abril de 2007

Intervenientes	Intervenientes	Intervenientes	Intervenientes	Intervenientes
Professora G	"Acho que consegui chamar a Francisca até mim. Creio que tem andado mais calma. O que acham? Preocupa-me os maus tratos em casa, lembram-se de já ter ido com ela para o centro de saúde. Estava toda marcada."	15:45 h	A professora aponta para a cara e especificamente para os lábios.	A professora G parece-me preocupada, mas satisfeita com a aproximação.
C. Escola	"Mas enviaste os relatórios à CPCJ. Aqui neste caso é muito importante, pois é demasiado evidente."		A Educ. B não está presente na reunião.	
Professora G	"Sim já enviei, espero que o centro de saúde também tenha enviado. Não cabe só a nós tentar denunciar estas situações."		A C. de escola olha directamente para a professora G e depois para a professora B.	Parece-me que a coordenadora de escola faz questão de dizer, que este sim, é um caso importante para a CPCJ.
Professora G	"A mim custa-me a história de vida desta criança. Sabem que ela acompanhava a mãe na procura da droga!"		A professora G mostra as cópias dos relatórios.	Pelo tremor da voz, parece-me que a professora G está emocionada.
Educ. A	"São as histórias comuns deste bairro e de tantos outros como este!"		Todos olham para a professora G.	
Professora H	"E gasta-se tanto dinheiro em campanhas para a Câmara. Em vez de nos virem trazer as bolas de futebol, bem que podiam gastar esse dinheiro em instituições para acolhimento destas crianças."		A professora G eleva a voz e olha para todos com um olhar incrédulo.	
			Entra uma auxiliar da acção educativa.	A professora H mostra-se revoltada.
Professora G	"No outro dia até lhe pedi para escrever um texto depois de uma situação horrível. Ela fingiu que estava à procura de seringas, durante a brigada da limpeza. Quando lhe disse para recolher papel e plástico ela começou a esbracejar. Mandeí-a para a sala e pedi para ela escrever um texto e ela falou da mãe e da droga."	16:00 h	A coordenadora de escola vai atender o telefone.	
			A professora H levanta os braços e dá uma volta na cadeira.	
C. Escola	"Guarda o texto. Pode ser preciso!"		A professora G olha para o dossier e depois levanta os olhos e olha para todos os colegas.	

Professora A	"O João continua a ser um bom aluno. Mas preocupa-me a falta de comida. Quando ele entra na sala dou-lhe sempre um pacote de leite dos que sobram da véspera."			
Professora A	" Já enviei os dados que me sugeriram para a CPCJ e para a Assistência Social, mas ainda não obtive respostas."			
Professora J	"O Flávio anda muito agressivo já agrediu uma funcionária. Já te entreguei a participação."	16:30	A professora A mostra as cópias.	
Professora J	"O Flávio está constantemente a faltar às aulas tendo até à presente data um total de 62 faltas injustificadas. Voltei a enviar uma carta para o encarregado de educação com a participação das faltas... e desta vez voltei a informar os outros."		A professora J fala para a coordenadora de escola.	Parece-me que a professora J já não acredita na intervenção destas instituições.

Data: 2 de Maio de 2007				
Intervenientes	REGISTOS VERBAIS	TEMPO	REGISTOS NÃO VERBAIS/OBSERVÁVEIS	INFERÊNCIAS
Professora D	" O Filipe não tem melhoras. Não sei já o que hei-de fazer! Já estou cansada!"	15:45 h	A professora cruza as pernas e junta as mãos em cima da mesa.	Parece-me que o piscar de olho foi num tom provocatório.
Professora D	"Por vezes acho que o Filipe é arrastado para determinadas situações que lhe oferecem um lugar na sociedade com a companhia daqueles que julga serem os mais fortes e os mais dotados com a capacidade de liderança. O Filipe é muito vulnerável e precisa de sentir o sentimento de pertença, já que na família, domina uma grande instabilidade."		A professora descruza as pernas e senta-se mais direita.	
C. Escola	"Já contactaste a CPCJ?"		As Educ.s não estão presentes na reunião.	
Professora D	"Enviei-lhes um relatório a 16 de Janeiro. E nada... Entretanto, ele continua a espalhar conflitos. Agride verbalmente as funcionárias e já atirou uma pedra do telhado para uma auxiliar da acção educativa que lhe feriu a parte superior do olho direito."		A coordenadora de escola pisca o olho à professora B e sorri.	
Professor L	"Quanto ao José, continuo a ter a opinião da colega. É um aluno que apesar das dificuldades que demonstra, é atento, interessado e disciplinado na sala de aula, mas ultimamente já tem acontecido algumas situações problemáticas."		Uma nova professora está presente na reunião: a professora de apoio sócio-educativo.	Parece-me que o professor L está bastante seguro.
Professora B	"Como assim?"		O professor alguns documentos.	
Professor L	"Parece que se mantém calmo, quando pode fazer tudo o que lhe apraz, pois se é contrariado, volta-se para os colegas de punhos cerrados, apesar de ainda não ter agredido ninguém e de nunca falar."	16:00 h	A professora B olha directamente para o professor L.	
C. Escola	"Já ouvi falar de bastante violência nos recreios."			Parece-me que a professora B ficou bastante surpreendida. Noto uma certa incredulidade por parte da professora B.

Professor L	"Pois, também já tive conhecimento, mas ainda ninguém me entregou qualquer participação por escrito."	16:35 h	A coordenadora de escola aponta para o recreio.	Noto um tom provocatório no tom da coordenadora de escola. Parece-me que a auxiliar da acção educativa demorou bastante tempo na sala de reuniões. Não me parece que a coordenadora esteja a dar muita atenção ao aproveitamento do José.
Professora H	"Ele já agrediu dois dos meus alunos e eu já te disse! Queres que escreva?"		O professor L aponta para a caixa vazia das participações. O professor L faz o gesto de escrever.	
Professor L	"Eu acho sempre melhor escrever, pois com palavras nada se prova."		A professora H levanta o tom de voz e olha para a coordenadora de escola.	
Professor B	"Exactamente, concordo!"		A professora B acena afirmativamente com a cabeça.	
C. Escola	"Não fosses tu concordar!"		A coordenadora de escola ri-se e pisca o olho à professora I.	
Professor L	"De qualquer forma, o mais grave, parece-me ser as crises nervosas que ele mostra muitas vezes ter com a mãe, chantageando-a para ter o que quer, ou agredindo-a..."		Entra uma auxiliar da acção educativa para ir buscar o caixote do lixo.	
C. Escola	"Temos de estar muito atentas! E quanto ao aproveitamento?"			
Professor L	"Tem muitas dificuldades, muitas mesmo. Fiz um plano de recuperação no segundo período, mas mesmo assim está a ser muito complicado."		Em cima do dossier do professor L vê-se um plano de recuperação.	

Data: 23 de Maio de 2007				
Intervenientes	REGISTOS VERBAIS	TEMPO	REGISTOS NÃO VERBAIS/OBSERVÁVEIS	INFERÊNCIAS
Professora A	"Preocupa-me a ida do João para a 2, 3. Ele não faz amigos, os colegas apontam-no como um miúdo afastado e calado. Não participa com eles nas brincadeiras e passa os períodos de recreio sempre o mais afastado possível. Há quem já o visse chorar sozinho."	15:45 h	A professora cruza as mãos em cima da mesa.	Parece-me que a professora B é das únicas a compreender a preocupação da professora A.
Professora B	"Pois realmente. Aqui sempre te tem a ti e às auxiliares. Lá vai ficar completamente só."		A professora B encosta-se ligeiramente à professora A.	
Professora A	"Exacto, é um meio maior, não vão olhar por ele."		A coordenadora de escola levanta-se e vai fumar.	
Professora J	"Já tiveste alguma resposta de alguém?"		A professora J olha directamente para a professora A.	
Professora A	"A assistência social já me contactou por fax e disse que o processo do João está a ser analisado e que logo que possível me comunicarão os moldes da actuação. Só nos resta esperar, mas agora no final do ano?"		A coordenadora volta a sentar-se e começa a escrever no caderno.	A professora J não parece acreditar na possibilidade da professora A obter respostas positivas.
Professora J	"Como sempre, somos ignorados. Mas depois se acontece alguma coisa ao miúdo falam logo da escola e dos professores."		A professora C vai atender a porta, porque tocou a campainha.	
Professora D	"Não é só o João que tem problemas de integração com os colegas. Por piorzinho que seja o Filipe, muitas vezes me custa vê-lo gozado pelos colegas. Eles gozam com o miúdo porque ele é cigano e porque dizem que ele é burro. Talvez por isso, é que o miúdo diz que só gosta do João e do Elias."	16:00 h	A professora D eleva o tom de voz e olha para todos os colegas, fixando por fim o olhar na coordenadora de escola.	Pelo tom de voz, parece que a professora D quis chamar a atenção para o seu aluno.
C. Escola	"Sim, mas o caso do Elias sempre foi bem diferente do João."		A professora C regressa à sala e diz que era uma aluna para o inglês. A coordenadora de escola escreve no seu caderno e procura alguma coisa.	

Professora D	"Sim, do Elias ele gosta, porque se identifica com ele, também é cigano e é um dos líderes cá da escola."	16:30 h	A professora D enche o peito de ar, imitando um líder.	Não me parece que a coordenadora de escola esteja realmente interessada em acompanhar o processo educativo do Flávio.
Professora J	"Quanto ao Flávio, começo a receber respostas, quase um ano depois! Apenas a PSP foi a que agiu de imediato."		A professora J abre o dossier.	
Professora I	" E o cheiro cá na escola?"		A professora I faz uma "careta".	
Professora J	"Continua a mesma coisa! Depois da visita da PSP, ele tem tido maior assiduidade, no início estava mais limpo, mas voltou ao mesmo. Continua a dar muitas faltas e não tem progressos a nível cognitivo."			
Professora N	"Ele iniciou o apoio a 18 de Janeiro. Estive a trabalhar com ele como se estivesse no início de um primeiro ano."		A professora do apoio abre o dossier e consulta os seus apontamentos.	
Professora J	"E fora do apoio agora recusava-se a trabalhar. Ai que vidas!"			
C. Escola	"De qualquer forma, neste ano, ele teve muito mais apoio. Vamos acreditar que isto resultará em bons resultados."		A coordenadora de escola continua a escrever no seu caderno.	
Professora J	"Agora anda a queixar-se com muitas dores de dentes. Já chamei a mãe, mas ela não atendeu o telefone. A D. Eugénia que a conhece vai dizer-lhe para cá vir. De qualquer forma, a Educadora da assistência social já tem conhecimento e prometeu agir."	17:15 h		Parece-me que a professora M está a ouvir, apenas não se quer manifestar.
C. Escola	"Vês? Alguma vez ele tinha sido alvo de tanta preocupação?"		A coordenadora olha para todos os presentes e fixa o olhar na professora M, que não se mexe.	

Foi um percurso longo... sair de uma ilha, descobrir Lisboa... duas certezas eram certas: queria crescer na sabedoria e no amor... nem sempre o fiz da melhor forma e nem sempre vi o melhor que havia nas pessoas... mas sempre estive disposta a mudar e não me esqueço dos momentos que mais significaram para mim, nesta mudança de olhar o mundo e de olhar as pessoas...

Na faculdade aprendi Matemática, aprendi Ciências Naturais, Física e Química, mas com este poema aprendi a ser pessoa...

Lágrima de preta

*Encontrei uma preta
que estava a chorar,
pedi-lhe uma lágrima
para a analisar.*

*Recolhi a lágrima
com todo o cuidado
num tubo de ensaio
bem esterilizado.*

*Olhei-a de um lado,
do outro e de frente:
tinha um ar de gota
muito transparente.*

*Mandei vir os ácidos,
as bases e os sais,
as drogas usadas
em casos que tais.*

*Ensaiei a frio,
experimentei ao lume,
de todas as vezes
deu-me o que é costume:*

*nem sinais de negro,
nem vestígios de ódio.
Água (quase tudo)
e cloreto de sódio.*

António Gedeão